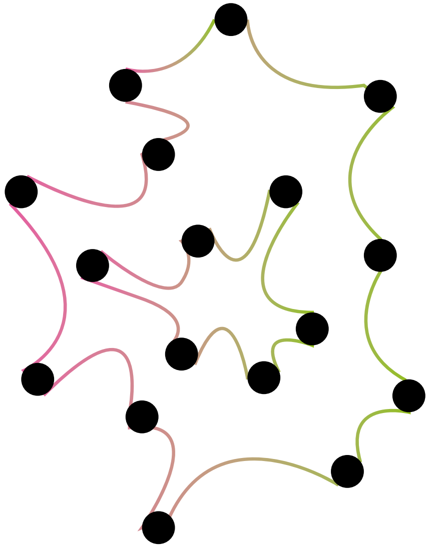
CARTOGRAFÍAS
ARTE+EDUCACIÓN

Ubicar la intersección entre el arte y la educación

Índice



Presentación

1. ¿De qué viven los jóvenes artistas en España?

La apatía aparece cuando dejamos de preguntarnos sobre las cosas; cuando las damos por sentadas, por evidentes y por legítimas; cuando aceptamos como válidas cuestiones que antes nos parecían inaceptables, desproporcionadas y urgentes.

Una de las preguntas que resulta importante que nos hagamos es quiénes financian las creaciones artísticas en las sociedades capitalistas. La respuesta es que, en dicho contexto, solo ciertas instituciones privadas como los bancos, instituciones públicas como museos o ministerios –a través de becas y concursos– o personas con un poder adquisitivo muy alto –a través de la compra de obras de arte– son capaces de financiar la creación contemporánea.

La Fundación Daniel y Nina Carasso (FDNC) es una entidad privada a la que le gusta hacerse estas preguntas y financiar proyectos que proponen vías alternativas como respuestas. Por ejemplo, su programa «Nuevos comanditarios» organiza un ecosistema que hace posible que personas preocupadas, comprometidas o ilusionadas con un proyecto le puedan hacer un encargo a un artista contemporáneo, y acompañarlo durante todo el proceso. Permite que los ciudadanos puedan contar con los artistas contemporáneos para que estos los ayuden a resolver problemas sociales o de desarrollo local mediante un encargo artístico.

Otra de las preguntas interesantes que se ha hecho en los últimos años la FDNC es cómo sobreviven profesionalmente los jóvenes artistas en Francia y en España. Se trata de una pregunta muy pertinente en los tiempos que corren, cuando ya no existen mecenas y la precariedad, que en muchos casos conduce al abandono, se instala en la cotidianidad de quienes intentan ser artistas profesionales, un matiz importante, ya que no es lo mismo producir arte que intentar pagar las facturas a partir de él.

Desgraciadamente, la respuesta a esta pregunta es que los artistas jóvenes en España viven en un entorno de gran precariedad y vulnerabilidad. Tal y como nos demuestran los resultados del *Estudio sobre las condiciones de empleabilidad de los artistas jóvenes en los ámbitos del arte y la educación en España*, realizado entre 2015 y 2017 por Daniel Gracia en el marco del proyecto «Transforma» del Departamento de Educación del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (MNCARS) y que contó con el apoyo de la FDNC, «[...] en 2006 la ocupación del artista se lleva a cabo en unas circunstancias bastante más precarias que en otras ocupaciones profesionales» (Gracia, 2017: 9), una frase que resume la situación del tema que nos ocupa en cuanto al contexto europeo.

En España, sobre todo después de la crisis del 2008, Gracia habla de «una situación crónica» de precariedad (2017: 10) creada por la confluencia de la poca importancia del sector de la cultura en nuestro país (que recae en las comunidades autónomas y en los ayuntamientos, instituciones castigadas por unos recortes presupuestarios que, en ocasiones, han llegado al 50%; recordemos el antes y el después de instituciones como el MUSAC, la LABoral, Artium o el Centro Huarte, espacios hiperdotados de infraestructuras y financiación durante los años de vacas gordas, y que en la actualidad se encuentran en una situación de altísima precariedad cercana a la desaparición); la Ley del IVA (que sitúa a España como el país que más grava la cultura de toda la Unión Europea, un 21%) y una muy débil ley de mecenazgo.

De la misma manera, en el apartado «La situación profesional de los artistas visuales en España» de este estudio, solamente se localizan dos informes sobre las condiciones laborales de los artistas, uno en la Comunidad de Madrid y otro en Cataluña; y, aunque datan del 2007 y 2002, respectivamente, Gracia (2017: 16) señala que «[...] las conclusiones que exponen relativas a la precariedad de los artistas difícilmente habrán mejorado». Por lo tanto, a tenor de la investigación de Gracia y de nuestra propia experiencia formando a jóvenes artistas durante veinticuatro años, para responder a la pregunta que nos formulamos en este apartado («¿De qué viven los jóvenes artistas en España?») podríamos decir que «[...] apenas el 55% de los egresados de Bellas Artes se encuentra trabajando a los cinco años de haberse titulado [...] Se ha puesto de manifiesto que los artistas y educadores tienen muchas dificultades para encontrar un trabajo y que, si lo encuentran, estos se caracterizan por bajos salarios, alta temporalidad y, en ocasiones, ilegalidad» (Gracia, 2017: 57).

Dentro de este panorama, se concluye que la enorme precariedad de los artistas jóvenes en España los obliga a compaginar su actividad artística con otras actividades complementarias. Así, en la Comunidad de Madrid, «[...] la mayor parte de quienes compaginan su actividad artística con otra actividad profesional lo hacen en el campo de la enseñanza, aunque no ofrecen cifras» (Gracia, 2017: 15) y, en Cataluña, un poco más del 50% de los encuestados necesita compaginar su actividad artística con otra complementaria, siendo la educación la actividad elegida en el 25% de los casos.

De esta información, podemos deducir que, tras la realización del grado en Bellas Artes o Historia del Arte (preferentemente) y, quizás, tras algunos años en los que intentan vivir únicamente de su creación, estos jóvenes artistas contemplan la posibilidad de dedicarse a la educación. Ya sea a través de un puesto de profesor de Educación Plástica y Visual en la franja educativa de la ESO (educación reglada), a través de clases extraescolares (en contextos formales pero sin certificación) o en algún centro cultural, institución o museo (educación no reglada), son muchos los jóvenes artistas que abordan lo educativo como un salvavidas al que poder recurrir para pagar sus facturas.

2. Artistas de noche, educadores de día. Lo educativo como fracaso en el imaginario de los jóvenes artistas

Una vez que sabemos que muchos artistas jóvenes se ven abocados a trabajar en contextos educativos por la gran precariedad laboral que sufren, resulta relevante preguntarse cuál es su percepción sobre dichas prácticas.

En la larga trayectoria profesional de María Acaso (una de las componentes del equipo de investigación) como profesora de educación artística en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, cada año, al empezar su asignatura, separa las sillas en dos filas enfrentadas e invita a los alumnos que desean ser artistas a que se sienten en una, y a los que desean ser educadores, en otra. La realidad que se ha constatado es que, año tras año, la mayoría de los estudiantes de Bellas Artes no solo no desean, sino que ni siquiera contemplan la posibilidad de dedicarse a la educación como salida profesional.

Estos artistas jóvenes perciben la educación como una actividad que no les atrae en absoluto, a la que se ven abocados prácticamente por obligación, tal y como indica Gracia al mostrar las respuestas de sus entrevistados: «Pero también a las actitudes generales de los alumnos, que ven las posibilidades de la educación en arte como de menor valía que las de una creación artística» (2017: 18), creando una clara oposición entre ambas figuras, como advierte Emily Pringle (2009: 5) en el estudio que analizaremos en el capítulo 4.

Los jóvenes artistas se encuentran ante la siguiente encrucijada: el trabajo de artista profesional que desean ofrece poca estabilidad y un bajo rendimiento económico, aunque un gran reconocimiento social; por el contrario, el trabajo como educadores (ya sea en el ámbito formal o informal) ofrece una mayor estabilidad económica y temporal, pero un escaso reconocimiento social, y esa es la razón por la que, en la mayoría de los casos, contemplan la educación como opción B.

Mientras que la creatividad, el glamur y el prestigio social se atribuyen al ámbito de las artes, muchos artistas jóvenes entienden que el trabajo en educación está muy alejado de esos privilegios; y, todavía más importante, lo vislumbran como una actividad que tienen que ejercer por obligación y que les quita tiempo y energía para dedicarse a su verdadera vocación: la carrera de artista.

Casi ningún estudiante es capaz de entender la educación como un lugar *cool*, tan *cool* como el arte: un lugar glamuroso que se desarrolla en espacios hermosos como los museos y las galerías, con inauguraciones concurridas, catálogos y publicaciones bien editados, entrevistas y dosieres de prensa. Pensemos en cuántos artistas aparecen en los medios de comunicación y en cuántos profesores.

Así que nos encontramos con la siguiente situación: aunque muchos de los artistas jóvenes se ven abocados al trabajo en educación por razones de sostenibilidad económica, lo afrontan como un *fracaso* que los aleja de lo que verdaderamente les motiva e interesa, que es la esfera artística. Por lo tanto, se colocan en una esfera bipolar en la que lo que desean ser (artistas) entra en conflicto con lo que los ayuda a pagar sus facturas (la educación), situando ambas actividades profesionales y ambas figuras como opuestas.

Muy pocos estudiantes son capaces de entender el rol del educador como el de un agente político que puede

transformar el mundo, con un poder de incidir en la realidad mucho mayor que el del arte. Esos estudiantes, y nosotras mismas, cuando pensamos en la educación, pensamos en interminables pasillos cubiertos de cartulinas con hojas secas en otoño y amapolas que han perdido su color en primavera; en lugares tan poco *cool* como los institutos y centros de educación primaria, cuya similitud con los centros de confinamiento y las cárceles ya fue advertida por Michel Foucault en *Vigilar y castigar* (1975).

Las diferencias entre la consideración social del artista y la del educador son enormes, y por eso se queda vacía la fila de los estudiantes que quieren ser educadores. Por lo tanto, podemos decir que los jóvenes artistas españoles perciben la educación como una segunda opción, como una opción no deseada. Y creemos que es importante que reflexionemos sobre el malestar emocional al que nos somete la oposición entre estas dos figuras. Para mitigar este malestar –generado, principalmente, por la falta de reconocimiento social de los profesionales de la educación– es necesario transformar el imaginario social que lo sostiene.

3. El arte las hace, la educación las paga. La figura del artista genio masculino frente a la figura de la educadora de manualidades en el imaginario social

Esta falta de deseo ante lo educativo que muestran los jóvenes artistas tiene que ver con un problema social que se refleja en un imaginario que se ha consolidado históricamente a través de una serie de estereotipos en torno a las figuras profesionales del artista y de la educadora. Así, en nuestro imaginario continúa habitando la monitora de manualidades como la figura arquetípica de aquellas que nos dedicamos al trabajo en la intersección entre el arte y de la educación, frente a la figura del artista genio, para los que se dedican a la carrera del artista. La figura profesional de las educadoras se entiende como subalterna a la del artista, concretamente, como una figura que da servicio al artista.

Si, en los grados de Bellas Artes, nadie quiere dedicarse a la educación es porque en nuestro imaginario persiste la oposición entre la imagen del genio y la imagen de la maestra con delantal. Y esta bipolaridad permanece gracias a las películas, a las exposiciones, a los libros y, en general, a los productos culturales que continúan representando un rol, tanto del artista como de la profesora, que no se corresponde con lo que está ocurriendo en la realidad.

Esta bipolaridad está contaminada por la imagen de Picasso, el genio creador omnipotente al que nadie podrá nunca igualar, pero hacia el que todas las acciones educativas se encaminan, animadas por el sueño de que los niños y las niñas participantes se conviertan por unas horas en «pequeños Picassos». El ideal del creador romántico anida como estructura base en el imaginario de una educación artística que continúa mirando al pasado, masculina, que celebra por encima de cualquier competencia la habilidad técnica, la belleza formal, la creatividad mal entendida.

Junto con las dos figuras de oposición, el arte y la educación aparecen ante nosotros como esferas opuestas, donde la última se visualiza como un campo de trabajo naif relacionado con el entretenimiento, las manualidades y los niños, mientras que el arte se contempla como una esfera intelectual (bohemia, pero intelectual), relacionada con el conocimiento, la producción de obras de arte y el mundo adulto.

En líneas generales, podemos decir que, desde la esfera de las artes, el terreno de la educación se percibe como un lugar subsidiario, como un complemento para poder sobrevivir económicamente. La realidad que subyace en la vida de los artistas que trabajan también como educadores es que *parece que no son lo suficientemente buenos como artistas, y por eso deben dedicarse a la educación*. El verdadero artista, el que ha triunfado, es aquel que puede permitirse el lujo de no tener nada que ver con la educación, una realidad que entra en contradicción con el hecho de que muchos de los egresados de cualquier Facultad de Bellas Artes acaba más temprano que tarde dedicándose a la realización de proyectos educativos.

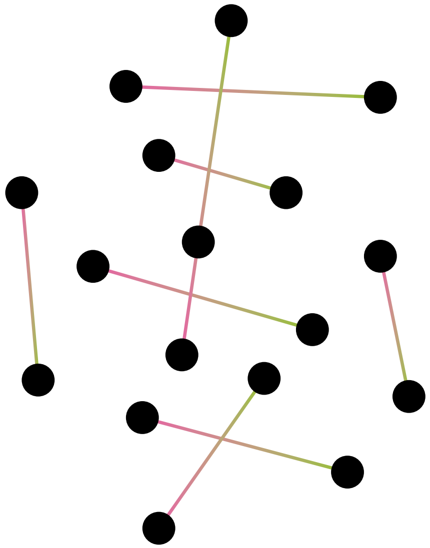
4. El arte+educación también es el camino

Pero ¿qué ocurriría si en el imaginario de estos artistas jóvenes que se ven obligados a realizar actividades de educación para poder llegar a fin de mes, y que entienden lo educativo como un fracaso sostenido por la bipolaridad de las figuras del artista y la educadora, se introdujese una figura diferente a las dos anteriores que, en vez de perpetuar estos roles de oposición, crease un nuevo espacio de intersección, antidisciplinar e híbrido, que fuese *cool*, trabajase desde el conocimiento y lo intelectual, y les permitiera pagar sus facturas y llegar a fin de mes?

Este proyecto nace con la idea de aunar la empleabilidad y el reconocimiento social en educación con la empleabilidad y el reconocimiento social en el arte. Nuestra propuesta es disolver la tensión que emerge de esta oposición entre el educador y el artista creando un nuevo imaginario basado en una figura de intersección que ofrezca a los jóvenes artistas la posibilidad de una vida profesional digna, lo cual no solo les aportará un mayor bienestar físico, sino, sobre todo, emocional.

Consideramos que si somos capaces de visualizar una figura profesional híbrida en la que el arte y la educación se equiparen en términos de conocimiento (componente intelectual crítico), proceso (planificación y producción) y creatividad (creación de nuevas posibilidades y conexiones), los artistas jóvenes encontrarán una forma de sustento adecuada y, además, podrán situarse en el terreno de la transformación social con una intensidad mayor que si se centraran exclusivamente en la producción artística.

El arte+educación transforma la práctica artística en educativa (y viceversa), de manera que vincula lo artístico con lo social. Gracias a ello, se consigue que desaparezca el elitismo que en ocasiones encontramos en el mundo del arte para convertirse en una herramienta de uso y transformación social.



1 ‘Cartografías arte+educación’

1.1. Objetivos del proyecto: investigar y dar visibilidad a la figura del arteducador en España para la transformación del imaginario de los jóvenes artistas

Desde el año 2010, el colectivo Pedagogías Invisibles (PI) nos dedicamos al trabajo experimental independiente en la intersección de las artes con la educación. Durante nuestra andadura, hemos detectado la existencia de un campo profesional en el que el arte y la educación se funden para crear un espacio de aprendizaje y actuación que hemos denominado «arte+educación». En este espacio se crean experiencias distintas que se sitúan en un lugar que no es definido por ninguno de los dos términos que lo componen: aparece, por lo tanto, un tercer lugar, un tercer género, que no es ni lo uno ni lo otro, sino que está en medio, o está afuera o en la mitad, un lugar en el que se desbordan las acepciones, los estereotipos y las etiquetas para generar un tercer espacio, un cuarto o un quinto.

En ese terreno transdisciplinar encontramos una figura profesional contemporánea en la que se hibridan la figura del profesional del arte y la del profesional de la educación a la que hemos denominado «arteducador»[1] como una solución de compromiso para poder entendernos, aunque, como veremos más adelante, el término en sí no es un término en el que se reconozcan todos los profesionales implicados en la actualidad, por ser un nombre de reciente creación. Por ello, no importa tanto reconocerse en la nomenclatura como reconocerse en la definición de esta figura/perfil profesional.

Así nace «Cartografías arte+educación», un proyecto de investigación, financiado por la Fundación Daniel y Nina Carasso (FDNC), que se encuadra dentro de la línea de trabajo en torno a las problemáticas de empleabilidad de los jóvenes artistas en España y que continúa la iniciada en el ya mencionado documento *Estudio sobre las condiciones de empleabilidad de los artistas jóvenes en los ámbitos del arte y la educación en España* (Gracia, 2017), y del que seguiremos hablando a lo largo del presente estudio por considerarlo un antecedente crucial.

En relación con el trabajo en este terreno (arte+educación), nuestra intención, como colectivo, consiste en posicionar lo educativo al mismo nivel que lo artístico. De nuevo, esta intención tiene un matiz relevante: no pretendemos «promover la formación de artistas jóvenes en el ámbito de la educación» (Gracia, 2017: 3), sino transformar el imaginario de los artistas jóvenes para que reconozcan como válido un campo de trabajo en el que no se polariza el arte por un lado y la educación por otro, sino que ambos se funden en un tercer lugar híbrido y transdisciplinar.

Como veremos a lo largo del estudio, esta diferencia es fundamental, puesto que, en toda la literatura y en todas las prácticas que hemos encontrado y analizado sobre este tema, la separación entre arte y educación produce una relación subalterna de las prácticas educativas (generalmente femeninas, y relacionadas con el *caring and sharing* y el entretenimiento) con respecto a las artísticas (generalmente

[1] Para utilizar un lenguaje inclusivo, se nombrará en género femenino y masculino indistintamente (arteducadora o arteducador).

masculinas, y relacionadas con el genio creador y el conocimiento).

El principal motivo por el que decidimos denominar al proyecto «Cartografías arte+educación» es, precisamente, por la parte visual que tiene una cartografía. Nuestra intención era dar visibilidad a esa figura híbrida a través de un mapeo que contextualizara la situación en la que se encuentra. Queríamos que los datos dialogaran entre sí, de manera reflexiva, sobre quiénes eran los agentes, cómo se organizaban (de manera individual o colectiva), cuáles eran sus principales disciplinas artísticas, cuáles eran las cuestiones clave que rodean sus procesos, etc. Para ello era necesario acercarse a estas prácticas a través de casos de estudio que nos permitieran conocer una variedad de perfiles lo suficientemente amplia y rica para poder analizar de manera real todas estas cuestiones.

El hecho de hacer esta selección de agentes podría entenderse como una suerte de archivo, pero la intención del proyecto es otra, ya que se trata de una selección cerrada y no ampliable en los términos en los que se ha desarrollado. Nuestro objetivo es, por lo tanto, detectar, analizar y poner en relación las prácticas en el campo del arte+educación en España, además de visibilizarlas. Este deseo nos condujo a desarrollar dos actividades paralelas: por un lado, crear una web desde la que hacer visible la figura de la arteducadora y, por otro, realizar una investigación que ahondara en las características de esta figura.

Por último, queremos señalar que la duración del proyecto fue de casi cuatro años, si tomamos como punto de partida el día en que se aprobó la financiación hasta su presentación pública. Sin duda, un camino largo en el que encontramos dificultades no previstas. Una de las grandes problemáticas fueron los tiempos dilatados. Éramos un gran grupo de agentes, los arteducadores seleccionados y nosotras mismas, los que participábamos del proceso, agentes con diferentes necesidades, agendas y formas de hacer. Por otro lado, algunos de estos agentes, como organismos vivos que son, fueron mutando durante estos cuatro años de vida y crearon otros proyectos, colectivos o instituciones. Por todo ello, entendemos «Cartografías arte+educación» como un proceso vivo que se fue reajustando a las necesidades de cada paso en el camino teniendo en cuenta en todo momento cuál era su finalidad.

1.2. Objetivos de la web

Consideramos interesante crear una web[2] que sirva de fuente de información tanto para el público general como para el público especializado. Al mismo tiempo que es una herramienta para hacer visible esta figura de intersección, es un recurso que pueden utilizar los profesionales en arte+educación. Además, es una forma de promocionar las labores profesionales que esta figura de intersección ya se encuentra desempeñando en España.

La web cuenta con una pieza audiovisual de cada uno de los arteducadores seleccionados, en la que ellos mismos narran cómo entienden su figura profesional en el campo del arte+educación.

Cada pieza se ha realizado a través de una entrevista en el contexto profesional de la arteducadora, siguiendo el formato del proyecto «Oral Memories» (oralmemories.com), una plataforma digital con entrevistas a artistas emergentes de media carrera con el objetivo de difundir y promocionar su práctica artística y de servir como recurso a comisarios, coleccionistas e instituciones.

Los objetivos de la creación de la web son los siguientes:

- Dar a conocer la figura de intersección del arteducador en España desde la complejidad de sus propios relatos.
- Ofrecer una cartografía geográfica lo más descentrada posible.
- Visibilizar a las agentes que están desarrollando prácticas contemporáneas en el terreno del arte+educación.
- Construir un recurso profesional (un catálogo) accesible para cualquier tipo de público.

La web cuenta con dos niveles visuales de cartografías:

- **Cartografías relacionales:** relacionan a los arteducadores seleccionados a través de sus disciplinas, contextos y formas de trabajar (individual o colectiva).
- **Cartografías individuales:** muestran la metodología de cada arteducadora, reflejando así la variedad de procesos que se generan en cada caso.

[2] **cartografiasarteducadores.com**

1.3. Objetivos de la investigación

Mientras que los objetivos de la web son los que hemos descrito anteriormente, la investigación se plantea desde un punto de vista más descriptivo y profundo. Pretende indagar sobre los elementos esenciales que rodean una profesión de nueva creación, con límites difusos y nomenclaturas con múltiples lecturas. Por lo tanto, acotamos los objetivos de esta forma:

- Confirmar la presencia de esta figura profesional de intersección en España.
- Definir las cuestiones clave que rodean esta figura.
- Describir metodologías de trabajo.
- Identificar su panorama laboral.

El primer objetivo nace de la necesidad de dar un nombre y una definición a esta figura de intersección. No se trata de buscar un término y unas características científicas, sino de ofrecer una propuesta en la que se reconozcan quienes ya están operando en este ámbito de intersección y que, por lo tanto, permita nombrar, caracterizar y visibilizar esta figura.

El segundo objetivo trata de responder a la pregunta de cuáles son las cuestiones clave que rodean esa figura híbrida o de intersección, en la que se borra la polarización de las dos figuras de oposición: el artista (genio), por un lado, y la educadora (cuidadora de niños), por otro. Es decir, se centra en las características que se señalan en el primer objetivo, pero profundizando más en ellas.

En el tercero, nos centramos en describir cómo trabaja esta figura de intersección, qué metodologías subyacen en sus prácticas, y en indagar qué tipo de afinidades pudieran existir entre ellas.

Por último, en el cuarto objetivo, nos parece necesario acercarnos al panorama laboral de dicha figura, pero no de forma exhaustiva (ya que esto supondría otro estudio de investigación), sino dando unas pequeñas pinceladas. Para ello, nos detendremos en averiguar las vías más comunes que utilizan para desarrollar sus proyectos, así como en su forma de darles visibilidad, haciendo también hincapié en los términos salariales y los tipos de contratación.

1.4. Posicionamiento de una investigación no academicista

En los cánones de investigación, podríamos englobar nuestro posicionamiento en la investigación cualitativa. Lo primero en lo que nos detenemos es en contextualizar la investigación para entender correctamente los resultados e intentar no caer en suposiciones universales. Para ello, tenemos en cuenta las múltiples voces implicadas en las realidades objeto de estudio, y no pretendemos dar por cerradas nuestras indagaciones, sino lanzar nuevas preguntas que irán enriqueciendo el proceso y abriendo nuevos campos de investigación. No hay que olvidar que, como transmite Janesick (2000), las investigaciones nunca carecen de un discurso ideológico, es decir, no existe ningún diseño libre de valores o prejuicios, algo en lo que procuramos ser transparentes en las introducciones de nuestros estudios, donde explicamos nuestro posicionamiento y de dónde partimos.

Otro factor que se debe tener en cuenta es la formación de equipos de investigación en nuestros proyectos, con el fin de sumar destrezas, debatir, reflexionar y aprender juntas. Nuestros análisis, redacciones y conclusiones pasan por varios pares de ojos, transformando los proyectos en trabajos colaborativos, con la riqueza que esto conlleva, ya que presenta tanto oportunidades como desafíos.

La metodología de esta investigación tiene un carácter mixto, contamos con datos cualitativos (opiniones, relatos, declaraciones, documentos previos) y cuantitativos (en algunas cuestiones creamos unas plantillas de recogida de datos, de manera que el resultado está en forma de números). Contar con estos dos valores nos permite tener una visión más amplia y precisa de la cuestión que estamos analizando, al mismo tiempo que nos aprovechamos de las fortalezas que nos ofrecen ambos tipos de indagación.

Nuestra estrategia de diseño de investigación se encuadra en lo que se conoce como estudio de casos. Este tipo de estudios se basan en el razonamiento inductivo. A partir del análisis de los datos nacen generalizaciones, relaciones, conceptos... Se confirman o desmienten ideas preconcebidas, y se facilita la comprensión del objeto de estudio. En este proyecto hemos optado por un estudio de casos colectivo, que se realiza cuando hay un interés en un determinado número de casos (Stake, 1994), pero de manera autónoma; es decir, no se estudia un colectivo en sí mismo, sino que se trata de un estudio intensivo de varios casos. Por lo tanto, consideramos a cada una de las arteducadoras seleccionadas un caso en sí mismo.

Con respecto a la cronología del proceso, no existe una estructura lineal, sino que las diferentes etapas en las que se puede dividir se superponen y se mezclan, pero siempre con una visión generalista y hacia adelante. De manera que partimos de las cuatro fases fundamentales de una investigación cualitativa propuestas por Rodríguez *et al*. (1999): fase preparatoria, trabajo de campo, fase analítica y fase informativa.

En la fase preparatoria establecimos el marco teórico-conceptual desde el que partíamos, es decir, acuñamos el término «arteducador», una figura híbrida entre el arte y la educación que teníamos que definir concienzudamente para que las personas que iban a colaborar en el proyecto entendieran bien a qué nos estábamos refiriendo. Para ello, en esa primera fase, decidimos llevar a cabo un cuestionario con preguntas abiertas a las componentes de PI (todas ellas consideradas arteducadoras). Las preguntas giraban

en torno a la definición, al imaginario que existe sobre esta figura y a las palabras clave asociadas a ella. Con esta información, se diseñó un primer grupo de discusión (GD) entre los miembros del equipo de trabajo. De este primer GD obtuvimos un primer mapa conceptual (véase el epígrafe 3.1.1.) con los hitos que rodeaban esta figura. Nuestra finalidad era crear un perfil con una serie de características que definieran la figura de la arteducadora, es decir, trabajar un *caso ideal-típico* (Goetz y LeCompte, 1988), una especie de prototipo que nos ayudaría a seleccionar a los profesionales que se ajustaran de la manera más óptima a esta definición. En este primer acercamiento se encontraban términos que podían desembocar en interpretaciones varias, como, por ejemplo, pensamiento crítico, generador de experiencias, transformación social, mediación, etc. Esto nos llevó a confeccionar otro cuestionario abierto, que volverían a responder las personas de PI, pero esta vez centrado en dichos términos. De nuevo, con esta información, se creó un segundo GD con el equipo de investigación, del que se obtuvo el prediseño de entrevista y un cuestionario semiabierto o mixto.

Lo que más caracteriza al trabajo de campo es la recogida productiva de datos, por lo que empezamos confeccionando una muestra piloto con los primeros cinco arteducadores seleccionados (casi el 20% de la muestra total), cuya función sería contestar al cuestionario mixto, realizar las primeras entrevistas, con el propósito de aterrizar algunas cuestiones, y diseñar, teniendo en cuenta sus puntos de vista, las herramientas definitivas de recolección de datos. Una vez hecha la selección, nos pusimos en contacto con ellos a través de un correo electrónico, en el que se les explicaba con detalle el estudio. Aceptar la participación implicaba grabar un vídeo sobre su práctica en el lugar y momento donde estuviera realizando alguna de sus acciones-proyectos; una entrevista personal sobre su trayectoria profesional (realizada el mismo día de la grabación del vídeo); y un cuestionario semiabierto o mixto escrito sobre la figura del arteducador. Aunque esta fase se centra en la elaboración de datos, volvemos a hacer hincapié en que todas las fases se van entrecruzando, de manera que codificábamos la información a medida que hacíamos las entrevistas e íbamos recibiendo las respuestas de los cuestionarios.

La finalidad de la fase analítica es la transformación y reducción de los datos. Tenemos que recordar que la mayoría de ellos procedían de preguntas abiertas, lo que significa que las respuestas se expresaban en el propio lenguaje del entrevistado y sin límite de palabras. El análisis de los datos cualitativos implica tanto tareas conceptuales –donde se generan categorías de codificación– como relaciones e, incluso, teorías. Por lo tanto, la categorización es la herramienta más importante del análisis cualitativo, una tarea que puede resultar mecánica, al centrarse en el almacenamiento, la organización y la recuperación de datos a través de estas categorías. Para esta tarea, utilizamos el *software* Nvivo 10, un programa informático diseñado específicamente para el análisis de los datos cualitativos (base de datos textuales, audio y vídeo). Con respecto a los datos cuantitativos (procedentes de preguntas cerradas), estos fueron menos numerosos que los anteriores, ya que se trabajaban sobre plantillas de codificación previamente diseñadas por nosotras (por ejemplo, franjas salariales, tipos de transformación social, etc.). Estos datos nos sirvieron para recoger los índices de porcentaje de las respuestas a estas preguntas, que acabamos cruzando con algunos de índole cualitativo, una vez fueron codificados.

Para integrar y contrastar toda la información que habíamos obtenido, el proceso de análisis que utilizamos fue la triangulación. Este análisis triangular se realizó en torno a tres ejes:

Triangulación metodológica (se produce en dos direcciones: cualitativa y cuantitativa; a esto se suman diversos métodos interpretativos para estudiar el mismo fenómeno).

Triangulación de herramientas (grupos de discusión, entrevistas, plantillas de recogida de datos, estudios anteriores, etc.).

Triangulación de investigadores (conocimiento y contraste de los múltiples puntos de vista de una misma circunstancia para un entendimiento profundo de la realidad).

Durante la fase informativa, el equipo de investigación mantuvo varias reuniones de trabajo en las que se fue acordando la mejor manera de exponer los datos. Se trabajó en un primer índice del documento, el cual se modificó varias veces hasta llegar al definitivo. La división del informe en partes nos ayudó a repartirnos las tareas, de manera que cada una tendría un peso mayor en cada una de ellas.

A la hora de redactar el informe, la dinámica de trabajo fue crear un documento compartido en Google Drive. Esto nos daba la posibilidad de trabajar *online* de manera sincronizada, y nos permitía editar y revisar lo que cada una estaba escribiendo. Para que todo tuviera coherencia, una de las personas del equipo fue la encargada de unificar el estilo y de tener constantemente una visión general. También queremos aclarar que, al haber contado con un largo periodo de investigación, en esta última fase informativa localizamos estudios que de alguna manera estaban relacionados con esta figura de intersección entre el arte y la educación, lo que nos permitió contextualizar y aterrizar con mayor precisión algunas cuestiones sobre la figura del arteducador.

FASES DE LA INVESTIGACIÓN - PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS ASOCIADAS

Fase preparatoria
Revisión bibliográfica y documental.
Grupos de discusión con equipo de investigación.
Cuestionarios abiertos a las integrantes de Pedagogías Invisibles.
Reuniones de trabajo equipo de investigación.
Prediseño de entrevista y cuestionario mixto (arteducadores).

Trabajo de campo
Precuestionario mixto y preentrevista - muestra piloto arteducadores.
Diseño final entrevista y cuestionario mixto (arteducadores).
Selección de los arteducadores con la ayuda de informantes clave.
Entrevistas personales a los arteducadores sobre su trayectoria profesional.
Cuestionarios semiabiertos o mixtos sobre la figura del arteducador.

Fase analítica
Codificación y categorización de la información cualitativa a través del programa informático Nvivo 10.
Análisis descriptivo de los datos cuantitativos.
Reuniones de trabajo equipo de investigación, contraste de datos.

Fase informativa
Revisión bibliográfica y documental actualizada.
Reuniones internas equipo de investigación.
Documento compartido a través de Google Drive.

1.5. Contexto humano del proyecto

Pensamos que es fundamental una contextualización del universo humano que forma parte de este estudio, es decir, de las personas implicadas en él. Se pueden diferenciar dos grupos: por un lado, las personas encargadas de llevar a cabo el proyecto en sí mismo, y por otro, las personas que participan en él, es decir, las arteducadoras seleccionadas.

Equipo de trabajo del proyecto

Con respecto al equipo de trabajo del proyecto, aunque todas las personas implicadas trabajaron de forma coordinada y en constante comunicación, podemos nombrar tres equipos: el equipo de coordinación –importante y necesario en un proyecto en el que hay tantas personas implicadas– y otros dos si tenemos en cuenta las dos partes en las que se divide el estudio: equipo web y equipo de investigación.

EQUIPO DE COORDINACIÓN

Las labores de este equipo fueron llevadas a cabo por Andrea De Pascual y Carmen Oviedo. Como su nombre indica, su tarea consistió, principalmente, en coordinar los equipos; se encargaron de la comunicación con los agentes seleccionados, hicieron de enlace con la FDNC y se ocuparon de la gestión de los recursos económicos, como necesidades de viajes y alojamientos cuando había que desplazarse para realizar las entrevistas.

EQUIPO WEB

En la creación de la web, al tratarse de un trabajo audiovisual, se contó con un grupo de profesionales relacionados con el mundo del diseño y la imagen que desempeñaron distintas funciones. Andrea De Pascual, además de coordinar todo el proyecto, fue la encargada de organizar este equipo y de hacer las entrevistas audiovisuales (grabación y edición de entrevistas), junto con Daniel Durán y Armán Rodríguez (realización). Clara Megías dotó de una entidad visual al proyecto y confeccionó las cartografías individuales de cada arteducador, junto con el apoyo de Christian Fernández Mirón, quien maquetó las cartografías y el informe. Cierra el equipo Javier Burgos, programador y diseñador web, quien materializó todo este trabajo en la página web.

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

La investigación, al igual que la web y el conjunto del proyecto, fue un trabajo coral y horizontal. Este equipo se caracteriza por ser multidisciplinar, lo que enriqueció su labor. En esta ocasión, contamos con cuatro personas: Paloma Manzanera (especialista en investigación cualitativa y experta en la herramienta Nvivo 10), Eva Morales y David Lanau (expertos en este nuevo ámbito profesional) y María Acaso (experta en educación artística). En la parte de análisis de las metodologías individuales de las arteducadoras contamos con Clara Megías (experta en diseño de herramientas en el campo de arte+educación).

Este documento, como ya se ha mencionado en el apartado anterior, ha sido escrito de forma coral, lo que ha dotado de gran riqueza a cada uno de los apartados.

Los participantes

En relación con el tiempo y los recursos que manejábamos, decidimos contar con la colaboración de un máximo de treinta arteducadores que desarrollaran su labor profesional en España. Nos parecía un número lo suficientemente amplio para poder ahondar en todas las cuestiones que queríamos abordar. Por otro lado, también era nuestro deseo hacer un registro lo más heterogéneo posible, intentando salir de las áreas *calientes* del arte como son Madrid y Barcelona, con el fin de tener la mayor representatividad de comunidades autónomas. Al mismo tiempo, queríamos conocer experiencias abordadas desde otras disciplinas, más allá de las artes visuales, por lo que decidimos incluir artes escénicas, literatura, música y arte sonoro.

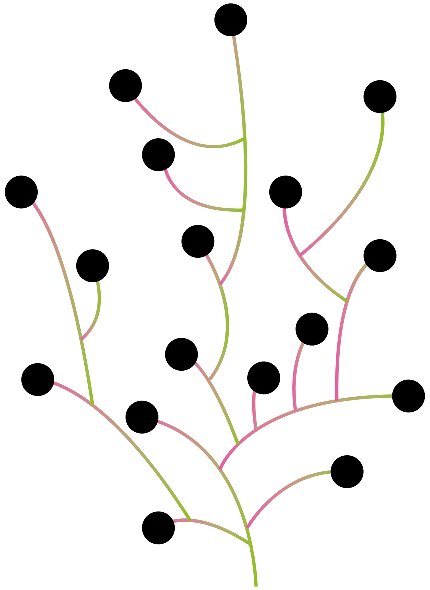
La selección de estos treinta arteducadores se llevó a cabo en colaboración con una serie de informantes clave, todos ellos agentes culturales que desempeñan su trabajo en diferentes ámbitos de la cultura: comisariado, gestión, producción artística, educación, etc. A estos expertos se les envió un correo electrónico en el que se les explicaba el proyecto y se les invitaba a participar en la selección. Las indicaciones eran claras: una vez leída la definición que habíamos confeccionado, tenían que sugerirnos entre cinco y diez personas que se adaptaran a dicha definición, siempre intentando abarcar el mayor número de disciplinas y de comunidades autónomas. La selección final se puede ver en la siguiente tabla.

Nombre	Lugar	Disciplina	Organización
Adolf Murillo	Valencia	música y arte sonoro	IND
Aimar Pérez Galí	Barcelona	artes escénicas	IND
Akántaros	Madrid	literatura + artes escénicas	COL
Álvaro Valls	Madrid	artes visuales	IND
Artaziak	País Vasco	artes visuales	COL
Basurama	Madrid	artes visuales	COL
Chari Cámara	Murcia	artes visuales + música y arte sonoro	IND
Christian Fernández Mirón	Madrid	artes visuales + artes escénicas + música y arte sonoro	IND
Cine sin Autor	Madrid	artes visuales	COL
Colectivo Lisarco	Madrid	artes escénicas	COL
Comusitària	Barcelona	música y arte sonoro	COL
Cross Border Project	Castilla y León	artes escénicas	COL
Edunoise	Murcia	música y arte sonoro	COL
Enmedio	Barcelona	artes visuales	COL
Eugenia Manzanera	Castilla y León	artes escénicas	IND
Fran Cabeza de Vaca	Madrid	música y arte sonoro	IND
¡Hostia un libro!	Madrid	literatura	COL
Interficies	Barcelona	artes visuales	COL
Jordi Ferreiro	Barcelona	artes visuales	IND
La Más Bella	Madrid	artes visuales + literatura	COL
Las Cientovolando	Madrid	artes visuales	COL
Lucía Sánchez	Castilla	artes visuales	IND
María Ortega Estepa	Sevilla	artes visuales	IND
Marta de Gonzalo y Publio Pérez Prieto	Madrid	artes visuales	COL
Núbol	Madrid	artes visuales	COL
Óscar Espírita	Madrid	literatura	IND
Paloma Calle	Madrid	artes escénicas	IND
Sofía de Juan	Madrid	artes visuales	IND
Xandra Villar	Bilbao	artes visuales	IND
Zemos98	Sevilla	artes visuales	COL

Como era de esperar, la selección contiene más agentes residentes en Madrid y Cataluña que en otros lugares; además, también encontramos más arteducadores en el campo de las artes visuales que en otros. Nos gustaría señalar que consideramos que esto se debe a que son prácticas que, aunque llevan varios años desarrollándose en España, son todavía incipientes en territorios periféricos y mucho más numerosas en las grandes capitales. Por conversaciones con otras arteducadoras y con profesionales del área como gestores culturales, intuimos que esto se debe a la financiación de este tipo de proyectos en el campo de lo no formal. El número de organizaciones, privadas o públicas, que sostienen económicamente estas prácticas en estas comunidades es mucho mayor, por lo que resulta muy difícil poder afianzarse como arteducadora en el resto. Así mismo, es evidente que las artes visuales ocupan gran parte de esta selección. Esto se explica fácilmente por los antecedentes directos de estas prácticas con el arte relacional y el arte de contexto, ubicados todos ellos dentro de las artes visuales.

Por otro lado, en los estudios de caso, hallamos tanto a agentes individuales como a colectivos, y, como se puede comprobar, están casi en paridad. Este factor no se tuvo en cuenta para hacer la selección, pero sí a la hora de analizar los datos. Como veremos más adelante, esta variable es pertinente en algunos apartados, como, por ejemplo, cuando hablamos del perfil laboral.

Con respecto al perfil del arteducador, nos pareció interesante ahondar en algunos de los rasgos que presenta esta nueva figura profesional, por lo que decidimos utilizar una parte del cuestionario para preguntar el año de nacimiento y los estudios realizados (formación). Más del 70% de los arteducadores se sitúan en el rango que va de 1978 a 1985 (actualmente tendrían entre 33 y 40 años); menos del 20% superaría esta edad (mayores de 40 años). Esto viene a reforzar la constatación del carácter incipiente de esta figura profesional entre los jóvenes creadores. Con respecto a su formación, decidimos crear tres grupos: sin estudios universitarios; con estudios de grado o licenciatura; y con estudios de postgrado, de manera que podemos afirmar que el 21% no tiene estudios universitarios; el 44% posee un grado o una licenciatura; y el 35% tiene algún título de postgrado. En relación con las carreras, encontramos desde licenciados en Bellas Artes, Música y Artes Escénicas hasta con cursos formativos de diseño gráfico, ingenieros técnicos o arquitectos. Por lo tanto, vemos que la adquisición de las competencias base de este perfil no está asociada directamente a ningún grado o postgrado concretos, ni siquiera a una formación universitaria.



2 A ciegas

2.1. Un campo de estudio olvidado

A pesar de que el cambio de paradigma en educación ha afectado también a la educación artística, y de que su visibilidad ha aumentado gracias a la demanda de la creatividad como un valor necesario en la sociedad contemporánea, esta sigue considerándose un campo periférico, sin recursos para abordarla como una materia socialmente importante. Un ejemplo de esto es lo que ocurre en el contexto de las instituciones culturales, donde es inconcebible un museo sin un Departamento de Educación, aun cuando dichos departamentos se encuentren en una posición de clara desventaja con respecto al resto de las áreas existentes en el museo. Otro reflejo de toda esta problemática es la ausencia de publicaciones. Apenas encontramos estudios –ya sean académicos, experimentales o artísticos, escritos en inglés o en castellano– sobre las relaciones entre las figuras de la educadora y de la artista, o sobre la figura de intersección.

Tal y como nos confirma Vivienne Reis (*Senior Visual Arts Officer* del Arts Council of England) en el prólogo del informe "*We did stir things up": The role of artists in sites for learning*, encomendado a Emily Pringle desde el Arts Council of England –concretamente, desde el Visual Arts Department's Artists in Sites for Learning Scheme–, con el objetivo de analizar el rol de los artistas cuando operan en contextos educativos: «There is little related published work on date»[1] (Pringle, 2002: 6). Como veremos más adelante, este informe es uno de los pocos documentos formales que hemos hallado sobre el tema de nuestra investigación.

El trabajo de Pringle, que en la actualidad ejerce el cargo de *Head of Learning Practice and Research* en la prestigiosa institución inglesa TATE (Galería Nacional de Arte Británico y Arte Moderno en Inglaterra), fue impulsado desde una institución cultural de prestigio, y no desde la universidad o el mundo académico tradicional, como también va a ocurrir con los pocos proyectos que existen en lengua castellana.

El informe elaborado por Pringle, así como el artículo «The artist as educator: examining relationships between art practice and pedagogy in the gallery context» (2009), escrito cinco años después, pero publicado en *TATE Papers* (revista *online* sobre investigación de la institución artística TATE), y que funciona como un resumen del informe de 2002, han sido los dos textos de referencia para la realización del presente epígrafe.

En ambos casos, el tema que nos ocupa (confirmar la existencia de una figura de intersección en el contexto español) no es exactamente el tema que abordan los dos textos de Pringle. Desde el punto de vista del equipo de investigación que ha desarrollado el presente proyecto, los dos textos de Pringle siguen manteniendo los roles de oposición, privilegiando de manera velada la figura del artista frente a la de la educadora, tal y como queda demostrado cuando la autora se pregunta cómo conectan los artistas con los estudiantes: «When describing their pedagogic practice, these artists tended to define themselves in opposition to teachers»[2]

[1] «Hay poco publicado en relación con la temática hasta la fecha».

[2] «Cuando describen su práctica pedagógica, estos artistas tienden a definirse en contraposición a la práctica docente».

(Pringle, 2009: 3). Resulta interesante ver cómo el término *oposición* entra en escena y es desde donde se definen los artistas.

Además de estos dos textos, son pocas las instituciones que, desde el contexto anglosajón, atienden a la formación de los artistas y educadores. Por ejemplo, The School for Artist Educators, organizado por el espacio alternativo The Cubbit (ubicado en Londres), se entiende a sí mismo como un centro de formación para los artistas que quieren profundizar en prácticas educativas, tal y como afirma en su programa: «The Cubitt School for Artist Educators is a hands-on training programme for visual artists wanting to gain skills in education and community settings»[3].

Otro de los lugares desde donde se abordan las paradojas que rodean estas figuras es la organización neoyorkina Art21 (en su sección «Art21 Educators»), en cuya página web podemos leer la siguiente frase: «Programs are based on the organization's belief that the art and ideas of contemporary visual artists are powerful models for creative and critical thinking across subjects areas and disciplines»[4], en la que queda patente la idea de que es desde el mundo del arte desde donde se ha de afectar la educación.

Este déficit de literatura en lengua inglesa es aún más profundo en español, un problema que responde al déficit general de textos en el terreno de la educación artística, ya que históricamente, y hasta hace muy poco tiempo, han sido los textos anglosajones los que se han aceptado como superiores y válidos.

En lengua española, podemos decir que las colecciones Intersecciones –coordinada por Fernando Hernández en la editorial Octaedro– y Arte y Educación –coordinada por Roser Juanola en Paidós– han constituido la fuente de conocimiento clásica. Teniendo en cuenta que la colección Arte y Educación está formada por siete libros traducidos del inglés a nuestro idioma hasta el año 2003 (cuando se deja de editar a partir de la publicación de *La educación en el arte posmoderno* de Arthur D. Efland, Kerry Freedman y Patricia Stuhr), podemos decir que la base de la literatura escrita en español es una reducción de la literatura escrita en inglés proveniente, específicamente, del contexto estadounidense.

Unos cuantos años después, el catálogo de la Sexta Bienal del Mercosur, *Educación para el arte. Arte para la educación* (2009), y el número 4 de la revista *Errata* en el 2012 sobre «Pedagogía y educación artística», ambos coordinados por Luis Camnitzer, se configuran tímidamente como las primeras alternativas a la oferta anglosajona, provenientes del contexto brasileño la primera, y del colombiano, la segunda.

Más tarde, los textos del colectivo Transductores, el catálogo de la exposición «Un saber realmente útil» –realizada en el año 2015 en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía– y, finalmente, *Contradecirse una misma* –la traducción de la investigación llevada a cabo por Carmen Mörsch en la Documenta 12, publicada por la Fundación Museos de la Ciudad de Quito en el 2015– empiezan a engrosar la producción.

[3] «El Cubitt School for Artist Educators es un programa basado en la práctica para artistas visuales que quieren adquirir destrezas en educación y contextos comunitarios».

[4] «Los programas están basados en la creencia de la organización de que el arte y las ideas que trabajan los artistas visuales contemporáneos son modelos con una gran potencialidad para la creatividad y el pensamiento crítico en todas las disciplinas».

Pero es recientemente, en el año 2016, cuando se produce un aumento significativo de la producción en español. Así, esta etapa se inicia con *Fábrica de conocimiento*, la recopilación de textos que el colectivo colombiano La Agencia publicó tras el desarrollo de su programa «Escuela de Garaje», y continúa cuando el Grupo de Educación de Matadero Madrid presenta *Ni arte ni educación. Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico* (2017), un libro que explora muchos de los temas clave de una educación artística honesta con la realidad y que constituye una de las fuentes literarias que vamos a trabajar en el presente estudio. Desde Argentina, Renata Cervetto y Miguel Á. López coordinan la edición de *Agítese antes de usar. Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina*, con textos de teóricos brasileños como Mônica Hoff o Luiz Guilherme Vergara, y de mexicanos como Sofía Olascoaga. Y, de nuevo desde Madrid, el Centro de Arte Dos de Mayo, una institución pionera en el trabajo experimental en educación y mediación crítica, publica *No sabíamos lo que hacíamos. Lecturas sobre una educación situada*. Todos estos textos se pueden considerar la más reciente literatura escrita en español sobre el tema, aunque desde un formato más divulgativo que investigador, y con una visión generalista sobre la educación artística, y, en concreto, sobre la educación artística en contextos de museos.

En torno al tema concreto que abarca el presente estudio, queremos destacar, por su pertinencia, cinco antecedentes en lengua castellana. Tres de ellos son producciones que no forman parte de lo que se entiende como una investigación académica tradicional (investigaciones informales): el programa de radio *Miradas invisibles*, desarrollado en el año 2011 por Pedagogías Invisibles; el proyecto «La Brecha», desarrollado por el colectivo Núbol (Clara Megías y Eva Morales) en el contexto de la exposición «Ni arte ni educación» (2015), producida por Matadero Madrid; y el *Informe sobre la situación laboral de las mediadoras culturales en el Estado español* realizado en el 2017 por AMECUM (Asociación de Mediadoras Culturales de Madrid). Los otros dos antecedentes (investigaciones formales), uno de ellos ya mencionado en la «Presentación» de este documento, son el informe *Entre la escuela y el museo. Evaluación de acompañamiento de residencias artísticas en colegios de primaria. Aquí trabaja un artista 2014-2015*, elaborado en el año 2016 por la investigadora Mercedes Álvarez Espáriz, publicado por el CA2M y financiado por la FDNC, y el informe surgido del proyecto «Transforma» titulado *Estudio sobre las condiciones de empleabilidad de los artistas jóvenes en los ámbitos del arte y la educación en España*, publicado por el MNCARS (2017).

2.2. Investigaciones informales

Miradas invisibles es un proyecto en formato de programa de radio (dentro de Radio Círculo, del Círculo de Bellas Artes de Madrid) que podría ser considerado un precedente y ejemplo de una investigación en arte+educación que desborda lo académico.

Nace en la primavera del 2011, buscando –desde un formato radiofónico– un cambio en el área del arte+educación, en paralelo a los movimientos sociales del 15M. El proyecto contaba también con un grupo en Facebook desde donde se interactuaba con los oyentes, y con un blog, en el que se fue recogiendo un resumen de cada programa semanal.

El doble objetivo del programa consistía en poder indagar en la unión del arte y la educación, tanto a través de la figura profesional de determinados artistas dedicados a la docencia como de profesores que estaban utilizando el arte en sus aulas, así como en facilitar información y recursos a todos aquellos que estuvieran interesados en el arte y la educación. Por lo tanto, el programa exploraba en el 2011 una problemática similar a la que estamos abordando en este proyecto.

Miradas invisibles desarrolló un posicionamiento propio que se reflejaba en el manifiesto del programa, el cual decía:

> Creemos que arte y educación son la misma cosa. Creemos en la necesidad urgente de incorporar la creación artística actual en cualquier contexto educativo (formal, no formal e informal). Y, sobre todo, creemos que el arte actual es transversal y multidisciplinar, como el mundo en el que vivimos. Queremos incidir en aquellos contextos en los que el arte es habitual y aquellos donde no lo es. Museos, escuelas, hospitales, institutos, instituciones penitenciarias, centros sociales, en el espacio público y un largo etcétera.

El programa contaba con tres secciones principales: «El menú de la semana», donde cada semana se informaba de cursos, talleres, conferencias y seminarios de interés para esta disciplina a nivel nacional; «La Libreta», donde se recomendaban libros, webs, blogs, revistas, exposiciones, artistas y educadores interesantes; y «Espacio abierto», centrada en realizar una entrevista a un profesional de interés.

Estas tres secciones se mantuvieron a lo largo de sus cuarenta programas. Sin embargo, «Espacio abierto» se fue especializando poco a poco en entrevistas a profesionales que se dedicaban al arte y la educación, y que, en cierto modo, tenían un perfil híbrido. De esta forma, se comenzó una investigación y un comisariado de profesionales en cuyas carreras se unían el arte y la educación. Así, se entrevistó a José Jurado, María Ruido, El Enigma de la Fruta, Juan Zamora, Eneritz López, Lucía Sánchez, Pablo Martínez, Julia Rico, Magali Kivatinetz, El Mupai, Abel Jiménez, Jesús Generelo, Lucía Rodríguez Miranda, Pedro Sarmiento, Beatriz Tomsic Cerkez…

Durante esos cuarenta programas, se pudo comprobar la necesidad de crear un espacio para abordar la cuestión de la intersección entre el arte y la educación. Especialmente gracias a las entrevistas, se comenzó a dibujar en nuestro imaginario esta figura híbrida. Lo que en un principio comenzó siendo una serie de entrevistas a educadoras artísticas, mediadoras y artistas que impartían docencia se convirtió en entrevistas en las que se entreveía esa figura que aglutinaba estos perfiles, donde resultaba confuso poder establecer dónde comenzaba y terminaba cada uno.

El último de los programas fue un especial desde Nueva York en el que se abordaban las figuras profesionales de la mediación artística en la Gran Manzana. *Miradas invisibles* terminó su emisión por falta de financiación, ya que las integrantes de Pedagogías Invisibles que realizaban dicho programa comenzaron a desarrollar otros proyectos.

«La Brecha», la segunda investigación informal que deseamos analizar, fue desarrollada durante el año 2015 por el colectivo Núbol (Clara Megías y Eva Morales) en el contexto de la exposición «Ni arte ni educación», en la cual se indagó sobre el porqué del alejamiento existente entre el arte contemporáneo y el sistema educativo en la actualidad.

En su experiencia como arteducadoras, las componentes de Núbol se enfrentan habitualmente al mismo problema: el rechazo frontal que provoca el arte contemporáneo en el profesorado de los distintos ciclos educativos (infantil, primaria y secundaria). Por esta razón, toman como punto de partida la convicción de que el arte y la educación son procesos de investigación/creación que sirven para comprender el mundo y situarse en él. A pesar de que el arte y la educación comparten objetivos tales como generar aprendizaje, construir conocimiento y provocar reflexión, en la sociedad actual se entienden como conceptos alejados, por lo que existe una brecha entre ambos.

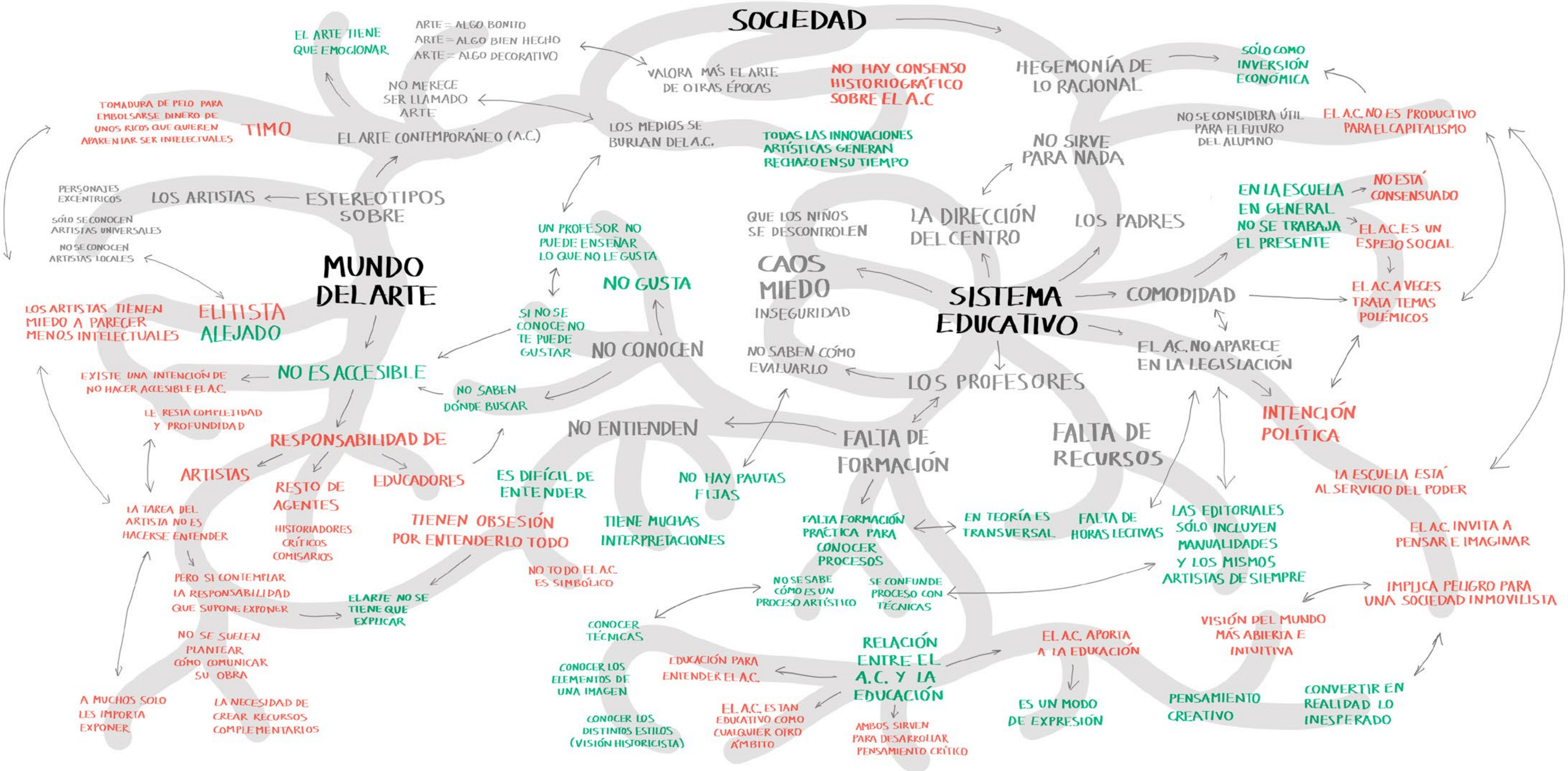
El objetivo de «La Brecha» consistía en descubrir, profundizar y visibilizar los motivos por los que el arte contemporáneo produce rechazo y desinterés en los docentes (como contexto micro) y, en consecuencia, en gran parte de la sociedad (como contexto macro).

Dicha investigación se desarrolló en tres fases, en las que se utilizaron diferentes técnicas de investigación cualitativas y artísticas, creando un ecosistema de continuas interrogaciones entre arte, educación e investigación. En la primera fase, durante los meses de febrero y marzo, se recopiló información a través de dos grupos de discusión, uno *online* a través de un foro con alumnos del Grado de Educación Infantil de la UNIR, y otro presencial, con docentes de infantil y primaria del CEIP Miguel Hernández. Durante estos meses, también se realizó un cuestionario que fue enviado a agentes del ámbito artístico (comisarios, artistas y críticos).

En la segunda fase, que se desarrolló durante los meses de junio y julio, se analizó analógicamente toda la información obtenida. Las conclusiones se fueron plasmando en diversos mapas, en los que se cruzaban y se unían los datos recogidos por parte de los dos grupos de informantes (ámbito educativo y ámbito artístico). Los resultados finales se destilaron y formalizaron en una cartografía, en la que se visualizaban los puntos clave de la problemática analizada. En esta fase se pudo corroborar que tanto en el ámbito artístico como en el educativo existen imaginarios enfrentados y basados en estereotipos negativos de ambos que profundizan la brecha que existe entre el arte y la educación. Desde el ámbito educativo se puso de manifiesto el miedo hacia los procesos creativos, ya que se refuerza la idea de que el arte puede llevar al caos; también se pudo comprobar la inseguridad que genera trabajar con el arte actual, ya que, por un lado, no se sabe cómo evaluarlo y, por otro, no hay un filtro histórico o un consenso que valide su utilización (evidenciando, además, que los docentes no son sujetos autónomos que puedan dar esta validación, sino que tienen que ser agentes externos quienes lo hagan). Al mismo tiempo, se evidenció que el compromiso político que puede tener la creación contemporánea genera ciertas reticencias en los docentes al tratar temas polémicos (evidenciando que muchos de ellos buscan una educación despolitizada y aséptica). También se evidenciaron los aspectos positivos, como, precisamente, las estrategias que puede ofrecer el arte contemporáneo para abordar los conflictos de forma creativa,

así como el pensamiento divergente que genera, y que puede, por tanto, conseguir una visión del mundo más abierta e intuitiva. Por último, se puso de manifiesto la falta de formación que tienen los docentes, tanto desde el ámbito práctico como del histórico y teórico, de forma que el arte contemporáneo sigue siendo un desconocido para la mayoría de los docentes; solo llegan a él aquellos que tienen un interés especial en los procesos creativos.

Desde ambos ámbitos apareció el imaginario de que el arte contemporáneo es elitista, un arte poco accesible y alejado de la sociedad, ya que resulta difícil entenderlo. Responsabilizan a los propios creadores por complejizar y querer dotar a sus producciones de intelectualidad. Por otro lado, la responsabilidad de hacerlo accesible se entiende como algo compartido entre los artistas, los educadores y el resto de agentes culturales (historiadores, críticos, comisarios, etc.).



ARTE CONTEMPORÁNEO = A.C. INFORMACIÓN OBTENIDA DE ESTUDIANTES DE MAGISTERIO, ARTISTAS, PROFESORES DE INFANTIL Y PRIMARIA

La tercera fase del proyecto sucedió en la exposición «Ni arte ni educación» en Matadero Madrid, donde «La Brecha» fue expuesta, que operó como escenario para continuar con la investigación. La intención de Núbol era encontrar, en esta fase, soluciones que pudieran unir esta brecha que separa el arte de la educación, y se utilizó la cartografía como punto de partida para una serie de encuentros con el objetivo de aportar soluciones prácticas.

El primero de estos encuentros tuvo lugar el 13 de noviembre del 2015 y consistió en una jornada de trabajo en la que se formaron diez equipos compuestos por un artista del panorama emergente actual y cuatro estudiantes de magisterio de ESCUNI (Centro Universitario de Magisterio) que trabajaron para diseñar experiencias artísticas de aprendizaje para el aula de infantil. Este encuentro sirvió para acercar el arte contemporáneo a los futuros profesores de infantil y para romper prejuicios en torno a la profesión del artista. Los alumnos pudieron apreciar cómo el arte actual puede ser una herramienta de trabajo para generar aprendizaje cuando sean futuros docentes. A su vez, gracias a este encuentro, los artistas participantes fueron más conscientes del potencial educativo de su trabajo y pudieron explorar nuevas vías de desarrollo profesional.

La segunda sesión se realizó el 24 de noviembre del 2015 y consistió en un grupo de discusión para identificar los puntos clave de la problemática planteada y las posibles soluciones. Los participantes fueron profesores en activo, directores de centro, artistas y comisarios. El tema de conversación se centró en el sistema educativo, y desde el primer momento se eximió al artista de la responsabilidad educativa de su trabajo, evidenciando la necesidad de desarrollar proyectos y formaciones en el ámbito artístico en los que se problematice esta cuestión, donde poder focalizar la conciencia educativa que tiene todo proceso de creación cultural.

Además de esta cuestión, surgieron nuevos interrogantes para seguir indagando en la problemática propuesta: ¿el artista debe explicar su obra o es esta una tarea del profesor/educador?, ¿hay que explicar el arte contemporáneo a los alumnos o deben ser ellos quienes desarrollen estrategias para leer y decodificar las imágenes?, ¿cómo pueden ayudar los profesores a que sus alumnos conozcan los códigos artísticos?, ¿los profesores deben limitarse a la lectura de imágenes o deben ser capaces de desarrollar procesos de creación?, ¿el profesor de arte debería ser un artista?, ¿qué formación debería tener?, ¿estudiar Bellas Artes implica conocer procesos de creación contemporáneos?, ¿invitar a artistas en activo a las escuelas es la mejor manera para salvar la brecha o es un parche?, ¿qué medidas a gran escala se podrían llevar a cabo?, ¿cómo podemos generar un prototipo accesible a todos para introducir el arte contemporáneo en la escuela?, ¿quién debe encargarse de generar estos recursos?

Pensamos que todos estos interrogantes son en sí mismos unas buenas conclusiones de dicha investigación, ya que nos siguen ofreciendo pistas de por qué existe esta separación. Si lo que pretendía era, precisamente, indagar sobre la separación entre el arte contemporáneo y la educación, «Cartografías arte+educación» pretende indagar en lo contrario, es decir, en los espacios de unión entre ambos.

También podemos concluir que, tras esta investigación, se fortaleció la idea de generar más proyectos donde esta brecha se viera resuelta –como «Levadura. Programa de residencias de creadores en escuelas»–, espacios de formación docente –como la Escuela de Art Thinking– o proyectos como el presente que abordan la cuestión desde una perspectiva híbrida.

La tercera y última investigación informal que queremos destacar en este apartado es el *Informe sobre la situación*

laboral de las mediadoras culturales en el Estado español, realizado en el 2017 por la AMECUM. El objetivo de este estudio era, principalmente, conocer en qué situación laboral (económica y profesional) se encontraban las personas que trabajan en este sector con el fin de avanzar hacia metas comunes para mejorar y dignificar esta profesión.

En la actualidad, muchas exposiciones de instituciones y espacios de arte y cultura ofertan a sus visitantes, a través de equipos cualificados, experiencias mediadas por una educadora, pero, en muchos casos, la cualificación que se reclama para ejercer esta profesión no se corresponde con las condiciones laborales que se ofrecen. Desde la AMECUM sentían la necesidad de abrir un debate en torno a las condiciones de trabajo de las profesiones culturales y artísticas, y para ello organizaron, en septiembre del 2017, un encuentro en CentroCentro Cibeles de Madrid. En este encuentro, además de presentar este informe, se contó con la participación de un abogado laborista, de representantes sindicales y del comité de empresa, y con diferentes agentes de Artium, MUSAC, Guggenheim Bilbao y Bibliotecas de León. La importancia del asociacionismo como un espacio de lucha, solidaridad y acción fue una de las conclusiones fundamentales del encuentro.

Este informe nos interesa, precisamente, porque la mediación cultural es un área en la que la figura de la arteducadora puede ejercer su función (véase el epígrafe 3.2.5). Muchos profesionales de la mediación han dejado de entenderla como un mero acto de reproducción de los contenidos determinados por curadores y artistas para concebirla como un ejercicio de producción de conocimiento compartido con los públicos. En este ejercicio entran en juego tanto lo educativo como lo artístico y, por lo tanto, no es extraño que muchos arteducadores desarrollen programas de mediación cultural. Así, analizar la situación laboral de este ámbito suponía una primera aproximación a las condiciones laborales que afectan directamente a la arteducadora (sin que esta se reduzca exclusivamente a este ámbito, pero sí constituyendo una referencia).

Para evaluar la situación laboral de las y los mediadores en el Estado español, se diseñó un cuestionario *online* que fue contestado por 207 personas. El contenido de las preguntas fue elaborado por profesionales de la mediación cultural que forman parte de la AMECUM, y fue revisado por un abogado especialista en derechos laborales. Los encuestados pudieron acceder a este cuestionario a través de las redes sociales (52,8%) y el *mailing* de esta asociación (34,9%).

De los datos obtenidos, podemos resaltar los siguientes puntos:

· La mayoría (45%) de las encuestadas desarrollan su profesión en la Comunidad de Madrid, aunque esto puede estar condicionado, como reconoce la AMECUM, por el alcance que puede llegar a tener una sede local en esa misma comunidad y la falta de redes asociativas de mediación cultural en otras comunidades.

· Los espacios de trabajo que predominan son museos (36,2%), centros de arte y creación (19,8%), administraciones públicas (15,7%) y fundaciones (12,6%), pero en la mayoría de los casos están contratadas por empresas de externalización de servicios. Así, más de la mitad del sector trabaja por cuenta ajena (57,3%), y la mayoría lo hacen para una empresa externa, entre las que imperan las grandes empresas dedicadas a la subcontratación de personal para servicios culturales (como, por ejemplo, Eulen). El resto se divide en partes casi iguales entre autónomas y desempleadas. Al mismo tiempo, abundan los contratos por obra y servicio (31,7%), y es mucho más común cobrar por hora que por actividad, donde los mayores porcentajes se encuentran

entre los 2 y 7 euros por hora (22,8%), seguidos por las que cobran entre 3 y 5 euros por hora (14,1%).

· Este sector se caracteriza por una gran inestabilidad laboral; de hecho, hay una tendencia a tener que simultanear varios trabajos o a ejercer las mismas funciones bajo diferentes denominaciones. Este último punto nos lleva a ahondar en una problemática a las que se enfrenta este sector, el desajuste entre la autodenominación y la nomenclatura que aparece en sus contratos de trabajo. Así lo refleja una de las personas encuestadas: «Me siento educadora de museos, pero en Hacienda no existe ese epígrafe profesional. Realizo mi trabajo bajo la denominación de guía turístico, aunque no me siento identificada en absoluto con ello» (AMECUM, 2017: 28). Esto se puede traducir en que esta falta de reconocimiento profesional lleve a una baja remuneración económica.

· Como se puede ver en la parte destinada al nivel formativo que aparece en contrato y la funciones realizadas como profesional, la mediación cultural es un trabajo en el que hay una alta exigencia tanto en las cualificaciones formativas como en las competencias profesionales. Así lo demuestran los datos referidos al nivel formativo que aparece en el contrato: educación superior (32,2%), grado (24,3%), máster o postgrado (23,2%). Las personas desarrollan su actividad como educadoras (26,3%) o como mediadoras (22,7%), pero en sus contratos de trabajo aparecen figuras de lo más diverso: educador/a (11,8%), auxiliares de información (10,4%), mediador/a (10%), monitor/a de tiempo libre (9,5%), guías (8,5%), etc.

Este estudio es el primer esbozo que dibuja la situación de precariedad laboral en la que se encuentra este sector profesional. El propósito de la asociación es repetir este tipo de estudios cada cinco años y seguir organizando convocatorias donde se reúnan profesionales de la mediación cultural y se cuente con un mayor asesoramiento experto. En la parte final del informe, reflexionan sobre algunas de las carencias que detectaron en el cuestionario (no haber incluido un apartado destinado al sexo y la edad de las personas encuestadas, el número de años dedicados a esta profesión, etc.), que se tendrán en cuenta en los estudios futuros.

Las conclusiones fundamentales tanto del encuentro como del informe, como ellas mismas indican, es la importancia del asociacionismo como un espacio de lucha, solidaridad y acción. Entre las debilidades del sector destacan: el desconocimiento de la profesión, la indefinición laboral, la automatización contractual, las empresas intermediarias y la falta de organización (AMECUM, 2017: 3-4). Si hay algo urgente por hacer para ayudar a regularizar todas estas debilidades es la elaboración de un convenio laboral propio del sector.

2.3. Investigaciones formales

La primera investigación formal que deseamos señalar por su similitud con la temática desarrollada en nuestro estudio es el proyecto llevado a cabo durante el curso 2014/15 por el Departamento de Educación del CA2M y dos institutos públicos, denominado *Entre la escuela y el museo. Evaluación de acompañamiento de residencias artísticas en colegios de primaria. Aquí trabaja un artista* 2014-2015 (Álvarez, 2016).

Este proyecto, como su propio nombre indica, evalúa las problemáticas del formato de residencia como ecosistema de trabajo entre escuela y museo. A pesar de que el tema principal del proyecto no es el mismo que el de «Cartografias arte+educación», cuando se contemplan las competencias deseables del artista que va a realizar la residencia, sale a colación la necesidad o deseabilidad de que este artista posea experiencia previa en el terreno de la educación; así, se evidencian de manera natural dos formas de entender la práctica del arte y la educación desde posturas que en el documento se entienden como duales. Mientras que, en uno de los centros, la artista que aborda el proyecto, Pilar Álvarez, «Se define antes como educadora que como artista. Considera que su práctica educativa está íntimamente ligada a su práctica artística» (Álvarez, 2016: anexo 1), Alejandro Simón, artista residente en otro de los centros, se considera un artista y «no cree que pueda ser considerado educador» (Álvarez, 2016: anexo 1). La investigadora principal, Mercedes Álvarez (2016: 17), escribe al respecto: «Frente a esta postura [refiriéndose a la de Alejandro Simón], que profundiza la dualización entre arte y educación y se apoya en la idea del artista como genio o maestro, Pilar Álvarez afirmaba no diferenciar entre su práctica artística o educativa, ya que una se alimenta de la otra confiriéndose sentido mutuamente».

En el documento en el que se relata el proyecto de investigación paralelo al proyecto, en el apartado 5 («La artista en el aula») se ofrece un estudio comparativo de cómo abordaron los diferentes estudiantes que participaron en las dos residencias las figuras de los dos artistas residentes: si bien la figura de Alejandro Simón se entendió, tal y como comenta la investigadora principal, como la del artista-genio, la figura de Pilar Álvarez, a quien la investigadora principal también define como mujer joven, «[...] fue rápidamente percibida como "la profe de vídeo". Sus modos de estar y de guiar al grupo, así como su voluntad de introducir un nuevo modelo pedagógico y de autoridad, fueron descodificados por el alumnado desde un discurso que justifica la jerarquía vertical de transmisión de conocimiento habitual en la escuela, debido a las exigencias curriculares que reciben los profesores. Una buena parte del alumnado consideraba menores los conocimientos de Pilar frente a los de su profesora, María García» (Álvarez, 2016: 25).

En el párrafo anterior vemos una representación clara del tema que nos ocupa. A lo que la investigadora principal denomina *dualidad*, en el presente estudio lo vamos a denominar *oposición*. Hablamos de figuras duales y figuras opuestas que se representan mediante Pilar Álvarez, situada como arteducadora, y Alejandro Simón, situado como artista. La enunciación de este conflicto, aun cuando el proyecto de investigación en el que se circunscribe aborde otro tema, es claramente la temática principal del nuestro.

La segunda investigación formal que queremos destacar, también financiada por la FDNC dentro de su línea de empleabilidad de jóvenes artistas, y que se publica un año después del anterior, es el *Estudio sobre las condiciones de empleabilidad de los artistas jóvenes en los ámbitos del arte*

y la educación en España (Gracia, 2017). En él se aborda una temática muy similar a la nuestra, por lo que podemos considerarlo como el antecedente más cercano a nuestra investigación. Este informe nace como memoria de la investigación del proyecto «Transforma», llevado a cabo por el Departamento de Educación del MNCARS entre los meses de septiembre del 2015 y abril del 2017, y que consistió en el diseño e implementación de un programa de residencias para diez artistas visuales jóvenes del territorio español.

Desde el comienzo del texto, el investigador principal subraya la falta de literatura sobre el tema:

> La necesidad de esta investigación viene dada porque existe un gran déficit de información e investigación en profundidad en lo relativo a cómo es la situación de los artistas jóvenes y de la educación en el arte. Con el propósito de acabar con este vacío, se han analizado y sintetizado informes y documentos relacionados con el tema, se ha acudido a fuentes estadísticas y se ha entrevistado a diez artistas visuales jóvenes residentes en el territorio español menores de cuarenta años y a tres informantes clave del sector de la educación en arte (Gracia, 2017: 4).

Es importante subrayar como ya, en las primeras páginas, aparece el conflicto de nomenclatura que señalaremos también en el presente informe: aunque el objetivo principal de la investigación sea «Conocer la situación y las expectativas profesionales de los artistas jóvenes» (Gracia, 2017: 5), por otro lado se quiere investigar la «inserción laboral de los titulados en Bellas Artes» (ibídem), así como «cuál es la situación de los educadores en arte y qué perspectivas de futuro se abren» (Gracia, 2017: 4). Por lo tanto, tenemos artistas jóvenes, titulados en Bellas Artes y educadores de arte como figuras principales de la investigación. Esta distinción pone de relieve de una forma invisible la problemática de las figuras de oposición.

En cuanto al estado de la educación del arte, la investigación de Gracia es la más completa que hemos encontrado sobre este tema. Se basa en un análisis del curso 2015-16, cuando la titulación de Bellas Artes se ofrecía en catorce universidades públicas y dos privadas en el territorio español. En ella se demuestra que «los artistas que no han tenido experiencia en educación consideran que tienen un déficit de formación al respecto» (Gracia, 2017: 18). Los programas curriculares relacionados con la educación y con la formación profesional de artistas o directamente no aparecen, o lo hacen con un peso muy pequeño en la estructura curricular. Esta realidad contrasta con los resultados anteriores que nos dicen que la segunda ocupación más habitual para un recién egresado en Bellas Artes es la educación.

Es de suma importancia para nuestro estudio rescatar las afirmaciones de Gracia sobre la causa de esta falta de consideración de lo educativo en los grados de Bellas Artes: «Esta falta de reconocimiento puede deberse al conservadurismo y a la edad de los directores de departamentos, catedráticos, etc., que prefieren un programa centrado en la creación de obra tradicional. Pero también *a las actitudes generales de los alumnos, que ven las posibilidades de la educación en arte como de menor valía que las de una creación artística*» (2017: 18) (la cursiva es nuestra).

¿De dónde parten estas «actitudes generales de los alumnos»?, ¿por qué razón, aun cuando es una realidad contrastada que muchos egresados se dedican a la educación, lo educativo sigue teniendo un papel periférico en los programas curriculares de las Bellas Artes? La propuesta que aventuramos los integrantes del equipo de investigación que escribe este proyecto es que esta situación inferior de lo educativo se debe a una causa: al imaginario social que polariza las figuras del artista y de la educadora; por lo tanto, nuestra propuesta incide en visibilizar una figura de inter-

sección desde una posición que equilibre el reconocimiento atribuido al artista y a la educadora. Como indica Gracia (2017: 51): «Muchos de los entrevistados declaran que se han sentido perdidos, sin un camino que seguir en su trayectoria profesional o artística, durante muchos años. La principal característica que se hace al sistema educativo superior artístico, es su carácter conservador».

Con respecto a las ocupaciones de los recién egresados en Bellas Artes, Gracia afirma que la figura de educador es la segunda más importante, después de «diseñador gráfico o multimedia» (2017: 27). Este es un dato importante para nuestro estudio, pues justificaría que las asignaturas relacionadas con la educación tuvieran un mayor peso, incluso un itinerario, en los planes curriculares de Bellas Artes.

También es importante el dato de que «los titulados en Bellas Artes tienen una tasa de subempleo mayor a la media de todas las titulaciones» (Gracia, 2017: 30), y que «después de cinco años desde la obtención del título solo el 55% de los egresados se encuentra empleado» (Gracia, 2017: 51).

Una vez que sabemos que la segunda salida profesional más habitual para los egresados de Bellas Artes es la educación, pasemos a analizar en qué condiciones se desarrolla esta salida. El contexto de la investigación de Gracia se amplía con una acertada mirada a lo que ocurre en Europa, donde el sector cultural parece adolecer de una situación de precariedad crónica que se reproduce en el contexto español, con un sector cultural calificado de «pequeño» y que ha sufrido de manera exponencial la crisis que comenzó en el 2008, y una situación profesional de los artistas visuales en España de gran precariedad.

Aunque Gracia nos informa de que «no se han encontrado estudios a nivel nacional que ofrezcan una visión general y actual de la situación laboral de los artistas visuales» (2017: 14), su revisión de la literatura encontrada le lleva a establecer que la precariedad de los jóvenes artistas visuales en Madrid (2007) los obliga a compaginar su actividad artística con otras actividades y que «Es relevante para esta investigación constatar que la mayor parte de quienes compaginan su actividad artística con otra actividad profesional lo hacen en el campo de la enseñanza, aunque no se ofrecen cifras» (2017: 15).

Por otro lado, analizando la información sobre el tema que nos ocupa en Cataluña (2002), y concretamente en Barcelona, «Algo más del 50% de los encuestados necesita compaginar su actividad artística con otra complementaria. De nuevo, la actividad docente o pedagógica es la principal alternativa (25% de los encuestados)» (Gracia, 2017: 15).

La conclusión es que como ambos estudios se llevaron a cabo antes de la crisis del 2008, y que continúa hasta la actualidad, las condiciones de precariedad laboral con respecto a los artistas jóvenes difícilmente habrán mejorado.

El estudio afirma que existen dos itinerarios habituales para los educadores de arte: por un lado, el itinerario del egresado de Bellas Artes, Historia del Arte o Arquitectura, que se dirige hacia la educación formal, realiza un máster y, por último, cursa la oposición al Cuerpo de Profesores de Educación Secundaria; por otro lado, el segundo itinerario es el de aquellos que se dedican a la educación no formal, preferentemente en museos, centros de arte, centros culturales, campamentos de verano, actividades extraescolares y actividades de intervención social, lo que Gracia denomina como Empleo en la educación reglada y Empleo en la educación no reglada.

En ambos itinerarios, la precariedad es grande, debido a la disminución de las horas lectivas en el área de Dibujo y Educación Plástica y Visual en la ESO, a la tendencia a la externalización de servicios y a la crisis económica (Gracia,

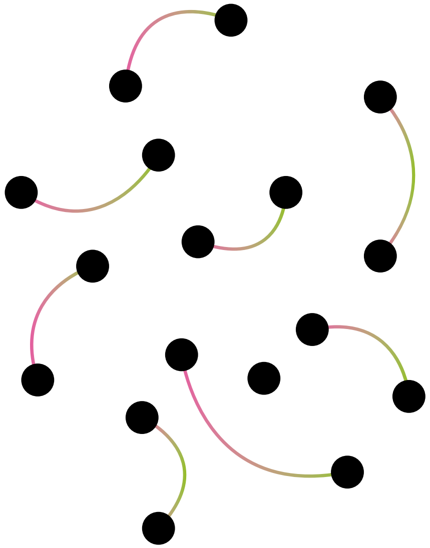
2017: 24) en el contexto de la educación no formal. La única diferencia que Gracia establece como positiva respecto al itinerario de la educación formal frente al de la no formal es que, en aquel, disminuye la sensación de incertidumbre, aunque habría que decir que en quienes realmente disminuye es en los profesores funcionarios con plaza fija y en los profesores de centros privados con contrato indefinido, que, aunque no se aportan cifras, suelen ser la excepción a la regla. «Los jóvenes docentes de arte en el sistema de educación reglado, entendidos como los egresados que trabajan en el sistema de educación artística reglado, tienen unas condiciones laborales mejores que las normales del resto de egresados» (Gracia, 2017: 49). Gracia termina este apartado con la siguiente afirmación (las cursivas son nuestras):

> No obstante, algo que parece poner de acuerdo a todos nuestros informantes es que, si las condiciones contextuales fueran más favorables, la educación artística en la esfera no reglada seguiría ganando en visibilidad y ampliando su campo de acción debido *al cambio de paradigma, a que cada vez son más los museos que cuentan con un departamento de educación y a la implantación de nuevos másteres de educación artística en las universidades españolas* (2017: 24).

En el estudio se concluye que, en cualquier caso, los jóvenes artistas se ven abocados al autoempleo (Gracia, 2017: 52), siendo esta opción más habitual en el ámbito de la educación de arte no reglada (Gracia, 2017: 54), y el formato más habitual, darse de alta en el régimen de autónomos de la Seguridad Social. Esta opción, en algunos de los casos, acaba ocurriendo dentro de lo que se conoce como *falso autónomo*, lo que tinta el trabajo de una característica muy desafortunada que acaba siendo ilegal.

La conclusión más importante que podemos extraer para nuestro estudio a partir del elaborado por Gracia es que, a pesar de los vaivenes económicos, dentro del ámbito del arte ha sido la educación en esta disciplina la que ha tenido una mayor visibilidad. Esta situación se está viendo perjudicada tanto por los recortes económicos en educación como por la reducción de las horas lectivas destinadas a las enseñanzas artísticas. Por otro lado, en la educación no formal, y pese a la precariedad, se vislumbra una mayor visibilidad, así como la necesidad de que en la mayoría de las instituciones culturales haya un Departamento de Educación, lo que ha hecho que aumente el número de oportunidades profesionales. El informe concluye lo siguiente: «Se ha puesto de manifiesto que los artistas y educadores tienen muchas dificultades para encontrar un trabajo y que, si lo encuentran, estos se caracterizan por los bajos salarios, alta temporalidad y, en ocasiones, ilegalidad» (Gracia, 2017: 57).

Con esto queda reflejada la situación en la que se encontraban los artistas jóvenes que trabajaban en el contexto educativo en el año 2017.



3 De las figuras de oposición a la figura de intersección

La problemática con la que iniciamos el capítulo anterior, tal y como apunta la investigación de Emily Pringle (2009), se asienta en la oposición entre las figuras de la educadora y el artista. Esta misma oposición la encontramos de nuevo en el proyecto *Entre la escuela y el museo. Evaluación de acompañamiento de residencias artísticas en colegios de primaria. Aquí trabaja un artista 2014-2015* (Álvarez, 2016) cuando se establece una relación de subordinación entre las figuras de los profesionales participantes: el artista-genio frente a «la profe de vídeo».

En esta realidad de oposición en la que los jóvenes artistas se ven obligados a elegir entre dos figuras profesionales (artista/educadora) que parecen antagónicas y gozan de muy distinto reconocimiento, nuestra propuesta impulsa una figura de intersección con un perfil específico y deseable en cuanto a la dimensión creativa, intelectual, transformadora... Pero, para que algo exista y otras personas puedan reconocerse, hay que nombrarlo y definirlo.

3.1. Definición del arteducador

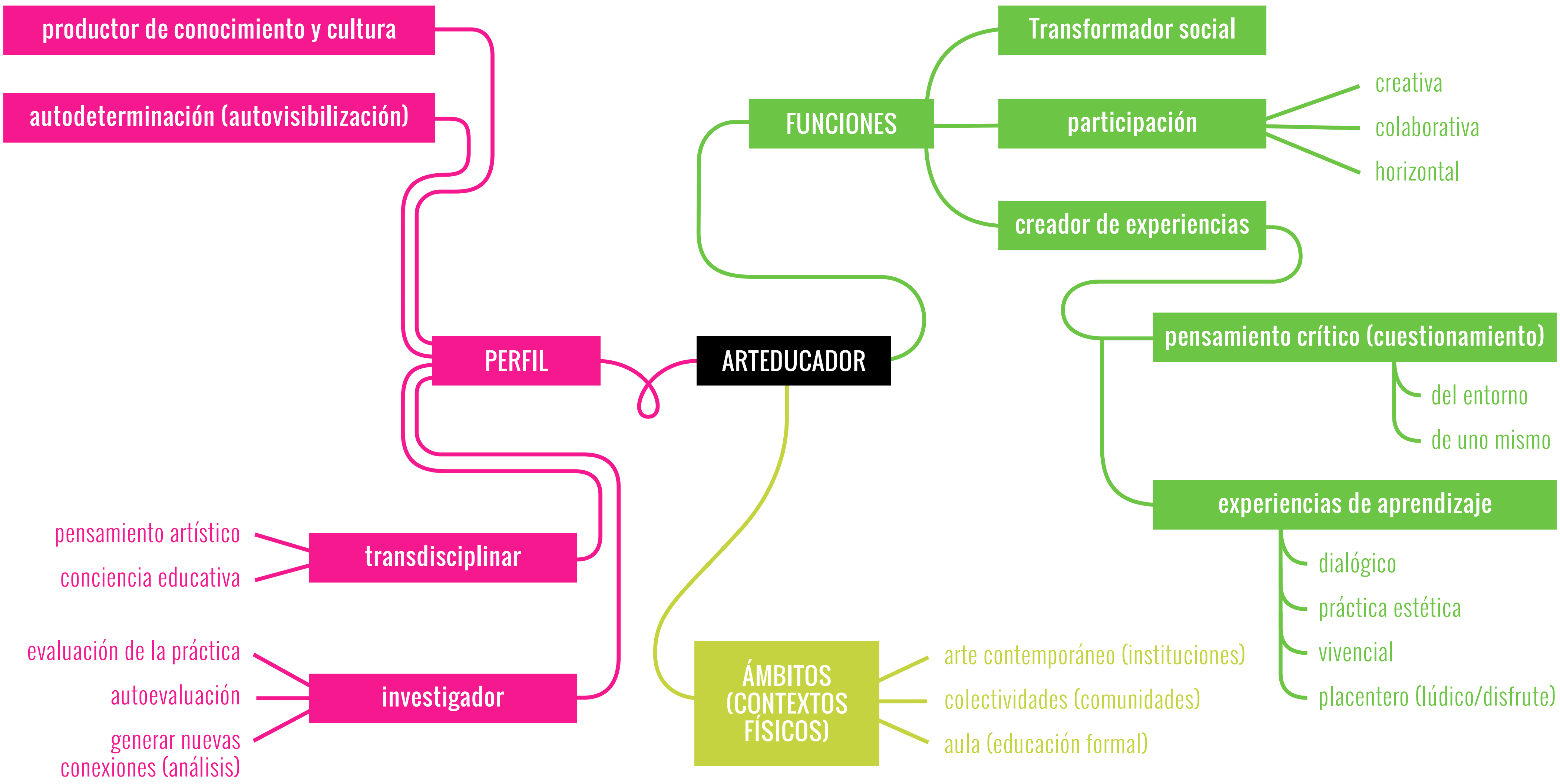
3.1.1. ¿Cómo se llegó a la definición del arteducador?

El primer paso que dimos para poner en funcionamiento el proyecto «Cartografías arte+eduación» fue generar una definición del «arteducador» que recogiera y expusiera las especificidades y las distintas dimensiones de esta figura profesional. Como en Pedagogías Invisibles ya estábamos usando el término «arteducadora» para referirnos a nosotras mismas y a nuestra forma de actuar dentro del ámbito del arte+educación, podíamos reconocer en ese término a otros profesionales. Pero, para poder extrapolarlo, nos exigimos definir qué entendíamos por «arteducadora».

En una primera fase, las componentes de PI respondimos a un cuestionario con preguntas abiertas sobre este perfil. A partir de la información obtenida, el equipo de investigación diseñó y participó en un grupo de discusión con el objetivo de afinar matices, consensuar sentidos y llegar a una imagen que recogiera de un modo conciso y organizado todo lo que esta figura engloba para nosotras. A continuación, elaboramos un mapa conceptual, producto de este grupo de discusión, a partir del cual se establecieron los conceptos clave que había que tener en cuenta para crear la definición.

Se ensayaron diversas tentativas hasta dar con la que traducía adecuadamente el mapa conceptual:

> **Arteducador**: figura profesional que tiene **conciencia educativa** y entiende el **arte como vehículo de aprendizaje**; en algunos casos, también contempla una **faceta investigadora** en su labor. Estas arteducadoras pueden trabajar tanto en el ámbito del arte contemporáneo y la educación formal o no formal como en espacios vinculados a la comunidad. Entre sus funciones se encuentran propiciar la **transformación social, producir conocimiento** o **generar experiencias de aprendizaje** que hacen énfasis en la **participación** y el **pensamiento crítico**.


productor de conocimiento y cultura
autodeterminación (autovisibilización)
PERFIL
ARTEDUCADOR
pensamiento artístico
conciencia educativa
transdisciplinar
evaluación de la práctica
autoevaluación
generar nuevas conexiones (análisis)
investigador
FUNCIONES
Transformador social
participación
creativa
colaborativa
horizontal
creador de experiencias
pensamiento crítico (cuestionamiento)
del entorno
de uno mismo
experiencias de aprendizaje
dialógico
práctica estética
vivencial
placentero (lúdico/disfrute)
ÁMBITOS (CONTEXTOS FÍSICOS)
arte contemporáneo (instituciones)
colectividades (comunidades)
aula (educación formal)

En esta definición nos reconocíamos y sentíamos que podíamos enunciar a otros agentes ubicamos en el ámbito del arte+educación. No obstante, detectamos una serie de términos que podían suscitar diversas interpretaciones (como conciencia educativa, pensamiento crítico, transformación social, participación, etc.), por lo que confeccionamos otro cuestionario abierto que volvieron a responder las componentes de PI. Con esta información, se creó un segundo GD con el grupo de trabajo.

A partir de aquí trabajamos en el diseño de una de las herramientas de investigación de este proyecto: el cuestionario semiabierto o mixto destinado a las arteducadoras seleccionadas. Una de las primeras cuestiones que pretendíamos abordar era, precisamente, comprobar si los profesionales que considerábamos representativos de esa figura profesional se identificaban con esta definición y en qué términos.

3.1.2. Identificación con la definición y el término 'arteducador'

DEFINICIÓN

Del análisis del cuestionario enviado a los entrevistados y, más concretamente, de las respuestas a la pregunta «¿Te sientes identificado con la definición de arteducador?» se concluye que todos ellos se identifican, total o parcialmente, con la definición; la clave está en los matices de esa identificación.

Entre los que se identifican plenamente con ella, hay quienes hacen explícito el reconocimiento y la reivindicación de ese lugar de intersección que supone la figura de la arteducadora:

> Si alguien me preguntase qué es un arteducador, diría que es una persona que trabaja entre dos mundos: el arte y la educación. Toma herramientas y aprendizajes de uno y otro para enriquecer sus proyectos desde esa fuerza híbrida que contempla siempre las dimensiones educativas y artísticas de lo que tiene delante sin necesidad de disociarlas. (Christian Fernández Mirón)

Otros agentes se identifican totalmente con la definición, pero se nombran desde la dicotomía artista/educador (lo que en esta investigación denominamos «figuras de oposición»):

> Sí, me parece muy adecuada la definición. Creo que no podemos desligar nuestra profesión como educadores y como artistas. (Adolf Murillo)

Y hay quienes, a la hora de identificarse con la definición, contemplan la tríada artista, educador y arteducador, con una gran riqueza de matices.

> Siempre hemos entendido que nuestras prácticas, en la medida en que eran variadas, estaban cruzadas e hibridadas. [...] No somos artistas que no hayan pisado nunca una clase o no hayan trabajado en trabajos precarios, ni tampoco educadores sin una experiencia de producción artística y teórica [...] Estas figuras mutantes que habéis llamado arteducadoras, nosotros diríamos que trabajan siempre en los intersticios, a intervalos temporales resonantes, con cuerpos afectados y creativos, no resignados. (Marta de Gonzalo y Publio Pérez Prieto)

En otros casos, encontramos entrevistados que no se reconocen totalmente en la definición, puesto que, aunque se identifican con algunas partes del enunciado, no se sienten cómodos con otras.

> No me identifico mucho con esta definición, no porque crea que es incorrecta, sino porque mi identidad es más de investigador, productor cultural y escritor en el terreno social. Esto supone varias de las funciones que ustedes plantean, pero confieso que los términos «transformación social», «producción de conocimiento», «generación de experiencias de aprendizaje», «participación» y «pensamiento crítico» son conceptos comunes que me resultan muy ambiguos. (Cine sin Autor)

Cine sin Autor no deja de identificarse con la definición propuesta, solo señala que esta identificación no es total, lo que debe confrontarse con el hecho de que sí se reconozca en varias de las funciones que se mencionan (generación de experiencias de aprendizaje, participación, pensamiento crítico, producción de conocimiento y transformación social). Además, apunta cierta incomodidad con los conceptos manejados, al considerar que se han vuelto comunes y ambiguos en su uso generalizado. Por lo tanto, a pesar de esa incomodidad, del análisis global no se desprende que no se identifique con la definición.

Por otro lado, están aquellos entrevistados que se identifican con la definición pero que plantean matizaciones que tendrían que ver con enunciarse como artista, como educador o con reconocerse en esa figura de intersección que propone esta investigación. Es muy interesante, porque muestran imaginarios asociados con el artista, el educador, las formas en las que se relacionan arte y educación, y lo que es propio de cada ámbito y figura. Como dice Aimar Pérez Galí:

> Una parte de mi trabajo se puede identificar en esta definición. Pero mi práctica artística es más compleja que solamente esto. Parte de mi práctica pedagógica en el campo artístico sí que responde a la definición que hacéis de los arteducadores.

Aimar habla desde la oposición «práctica artística»/«práctica pedagógica», y es desde la práctica pedagógica desde donde se identifica con la definición de la figura de arteducador (no parece, pues, que la contemple como una figura de intersección, sino como una expansión de lo pedagógico). De la misma forma, parece que el colectivo Enmedio también percibe un fuerte peso de lo educativo en la definición que se propone, ya que matizan:

> Nos gusta la definición, pero a Enmedio no solo nos define la educación, lo educativo. Es una parte importante de lo que hacemos, pero no la única. Nuestro trabajo está relacionado con otros conceptos y prácticas que no están relacionados con la educación, al menos no directamente. Nos referimos a cosas como la convivencia, el intercambio, lo social, etc.

Esta matización es destacable, ya que *esas otras cuestiones* que señalan como propias de su práctica, pero no relacionadas con la educación (o no directamente) –convivencia, intercambio, lo social–, forman parte de lo que nosotras, Pedagogías Invisibles, sí que entendemos por educación –en el sentido de *educación expandida* que manejamos

(recogido de Zemos98)–. Existe, por lo tanto, un imaginario social muy potente sobre prácticas educativas que no se reconocen como tales, de ahí la necesidad de plantear este tipo de matizaciones, como hace Enmedio.

Siguiendo con la cuestión de los imaginarios que cada profesional asocia con «arte/artista» y «educación/educadora», y en qué medida son percibidas como figuras de oposición o no, hay otros agentes, como Paloma Calle, que más bien se sienten constreñidos por esta definición: «Sí, identifico que gran parte de mi práctica encaja en vuestra definición, pero, al mismo tiempo, pienso que dentro del término *artista* yo incluyo este tipo de prácticas, y es un término más holgado».

Si, en los casos señalados, las matizaciones tienen que ver con el ámbito de la educación/educadora, Interficies enfatiza sus recelos dentro del ámbito del arte/artista, debido al imaginario elitista con respecto al arte, que puede dificultar la dimensión de transformación social que se señala para la arteducadora:

> Nosotros no usamos el arte como vehículo, sino las prácticas culturales, en un todo más amplio que la palabra *arte*, como herramientas de trabajo en grupo. Es importante matizarlo, porque el término *arte* está cargado de historia y discurso patriarcal y colonial; por ello, en la medida de lo posible lo evitamos, como la palabra *artista*, ya que usamos trabajador@ cultural.

Estas son las matizaciones más relevantes en cuanto a la identificación de los entrevistados con la definición propuesta. Como vemos, básicamente giran en torno a los imaginarios del arte/artista y educación/educador, y la lectura en términos de oposición o intersección.

Además, en el cuestionario había una serie de preguntas que incidían en los aspectos clave que recogíamos en la definición, como la generación de experiencias de aprendizaje, el énfasis en el pensamiento crítico, la participación y la voluntad de transformación social. El análisis de las respuestas a esas preguntas corroboró la pertinencia de la definición propuesta, como se verá en el siguiente epígrafe.

TÉRMINO

En cuanto a la identificación con el término *arteducadora*, algunos de los entrevistados encuentran en este un nuevo lugar desde el que enunciar su práctica, como señala Eugenia Manzanera: «Nunca hubiera pensado que era arteducadora, al leer vuestras palabras me he identificado con ellas [...] Al hacer la entrevista considero todo lo que hago arte + educación». En otros casos, surgen dudas sobre ciertas connotaciones que esta nueva nomenclatura puede tener. La falta de identificación con este término –o que se señale otro que se considera más pertinente– es lógica, puesto que se trata de un neologismo. En cualquier caso, no es la validación del término lo que consideramos más relevante, sino el reconocimiento de esa figura profesional de intersección, así como su especificidad. En este sentido, Sofía de Juan apunta al «creador-educador» para resaltar la especificidad e interseccionalidad de la figura del arteducador y que no sea encasillada erróneamente en otras categorías ya existentes:

> Con frecuencia, se asocia el arteducador al educador de arte, limitando su perfil erróneamente a la enseñanza tradicional de las Bellas Artes (o, aún más, de las manualidades). Me parece un término confuso que aún se asocia con patrones tradicionales de acercamiento a la práctica. Por diferenciación, y como amante de la etimología, yo prefiero utilizar más el término *creador-educador* para las prácticas que aquí se describen (aunque sea más largo y engorroso), dada su carga simbólica:
>
> Creador: «el que crea», del latín *creare* (crear, engendrar), a su vez de la raíz indoeuropea *ker* (crecer), por tanto: «el que crece».

> Educador: «el que educa», del latín *ex_ducere* (sacar a otro de un determinado estado o de un recinto cerrado, conducir de dentro a afuera, hacer salir), por tanto: «el que hace salir».
>
> Es un término más extraño para la gente, pero por ello permite acercarse a él de una manera más abierta, poder explicar lo que hacemos, cómo y por qué lo hacemos, en lugar de encasillarnos erróneamente en un perfil profesional que no define nuestra labor.

Distintas son las dudas que nos plantea Interficies, que se cuestiona si podemos hablar de un perfil profesional nuevo: «De todas formas, no está muy claro que podamos hablar de un perfil profesional, y también en marcar definiciones o grupos tan cerrados, casi prefiero la palabra *educadora de museos o de arte*».

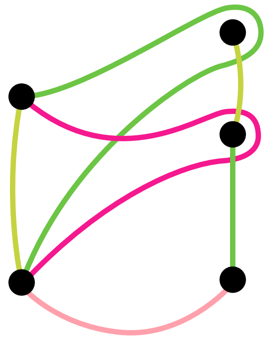
En definitiva, las matizaciones sobre el término arteducadora no empañan que los entrevistados se identifiquen unánimemente con la definición propuesta.

3.2. Cuestiones clave de la figura de intersección

En el apartado anterior hemos reconocido una serie de términos importantes que recoge la definición y que se podían interpretar desde varios puntos de vista. Al trabajarlos de manera más analítica, seleccionamos cinco cuestiones clave sobre las que deseamos profundizar:

Pensamiento artístico
Forma de relacionarse con la realidad que cuestiona los órdenes establecidos para explorar otras conexiones que generan nuevos pensamientos y lugares de conocimiento.

Transformación social
Todo acto tiene un impacto social (con mayor o menor repercusión). La clave es ver si se refuerzan privilegios existentes y hegemónicos o los cuestionan.



Diversidad de contextos de trabajo
Formal, cultural y comunitario.

Producción colectiva
Los límites entre productores y receptores de conocimiento se difuminan y se cuestionan deliberadamente.

Conciencia educativa crítica
Intención del arteducador de que su práctica genere aprendizaje y de que este sea propio y no importado.

3.2.1. Pensamiento artístico

Esta categoría aparece en el mapa conceptual que hemos elaborado sobre la figura de la arteducadora como una de las claves de su perfil. Sin embargo, en el cuestionario no se hacía ninguna pregunta explícita sobre el pensamiento artístico. ¿Por qué este lapsus? También es relevante que, a la hora de valorar la definición, algunos entrevistados consideren que esta hace más énfasis en la dimensión educativa que en la artística (véase el epígrafe anterior).

Esto nos lleva a reconsiderar desde qué lugar estábamos nosotras enunciando la definición de arteducador. Posiblemente, la fuerza del imaginario del artista y lo artístico, en contraste con la educadora y la educación como figura y práctica subalterna, provocó que identificáramos el pensamiento artístico como algo *natural* en los agentes seleccionados, y que, en cambio, sintiéramos la necesidad de preguntar por su voluntad de generar aprendizaje y pensamiento crítico.

Una vez detectada esta inercia, y ya en la fase informativa de esta investigación, decidimos hacer este lapsus explícito y reflexionar sobre los motivos que nos habían llevado a cometerlo, de manera que pudiéramos volver sobre la información recogida para analizar si el pensamiento artístico es, efectivamente, una de las cuestiones clave de la figura de la arteducadora. La solución la encontramos fijándonos en los recursos que señalaban los entrevistados cuando se les preguntaba por su metodología de trabajo:

> Intento siempre jugar con diferentes posibilidades a partir de lenguajes artísticos. Aunque el punto de partida es el sonoro, los elementos plásticos, gestuales, visuales siempre suelen acompañar nuestras propuestas. (Adolf Murillo)

Casi la mitad de los entrevistados señalan los lenguajes artísticos como un aspecto clave de su metodología, frente al 27% que hacen referencia a las estrategias educativas. Vemos que, aun sin preguntar por ello, el componente artístico aflora con más fuerza que el educativo. Así pues, a partir de estas respuestas, resulta justificado inferir que, tal y como presuponíamos, el pensamiento artístico está presente en la figura de la arteducadora.

3.2.2. Conciencia educativa crítica

Por *conciencia educativa* nos referimos a la intención de la arteducadora de que su práctica genere aprendizaje y de que este sea un aprendizaje propio y no importado. El aprendizaje se genera en muchos ámbitos, también en el del arte, pero la diferencia estriba en que el arteducador toma conciencia de que su intención educativa transforma la praxis artística en un vehículo para generar un conocimiento propio y crítico. Para corroborar si esta conciencia educativa crítica estaba presente en las arteducadoras seleccionadas, se formularon estas dos preguntas en el cuestionario: «¿Quieres generar aprendizaje con tu práctica?, ¿y pensamiento crítico?». Comencemos con la primera pregunta.

Todos los arteducadores entrevistados, excepto dos (Jordi Ferreiro y Fran Cabeza de Vaca), quieren generar aprendizaje. Estas excepciones deben ser matizadas. Por un lado, Jordi Ferreiro no afirma que no quiera generar un aprendizaje, sino que esta no es siempre su intención; en sus propias palabras: «No siempre me interesa generar un aprendizaje directo con mi trabajo, a veces también me interesa un aprendizaje indirecto o un acercamiento a través de la experiencia participativa». Esta respuesta podría ser bien representativa de numerosas prácticas artísticas (por supuesto que genera aprendizaje, pero no hay un propósito directo), aunque no es incompatible con la figura de la arteducadora (en su definición se dice: «[...] generar experiencias de aprendizaje que hacen énfasis en la participación y el pensamiento crítico»). En el caso de Fran Cabeza de Vaca, las matizaciones tienen que ver con el propio término *aprendizaje* y lo que este significa y conlleva:

> Más que aprendizaje, pretendo ampliar el horizonte de posibilidades de lxs alumnxs; mostrarles, invitarles, convocarles y situarles en frente de [...] experiencias de escucha y disfrute que en la vida existen y que, generalmente, aparecen veladas para esas edades (muy ocultas entre la maleza del mercado) y bastante invisibilizadas en sus entornos (a menudo desfavorecido, pero no solo: ausencia de centros de arte, auditorios, acceso restringido a la cultura). Luego, ellxs elegirán esta o aquella experiencia como significativa en sus vidas, y si de eso se deriva una memoria, un recuerdo que se implementa en sus vidas, pues podemos considerar que la experiencia ha merecido la pena. Quizás entonces podamos llamar a esto aprendizaje. Pero se trataría más bien de acompañarnos en la vivencia de algo que te transforma y que no se olvida (el verdadero aprendizaje es irreversible).

Parece evidente que lo que hay detrás de estas palabras es la voluntad de que no se entienda *aprendizaje* como «formación», ya que el entrevistado se ubica como facilitador y acompañante de experiencias significativas y transformadoras. Desde nuestro análisis, ser facilitador incluye la intención de generar un aprendizaje; es más, un aprendizaje propio y significativo. Sin duda, las palabras de ¡Hostia un libro! clarifican muy bien esta cuestión: «¿Queremos generar aprendizaje? Hay una voluntad de generar conocimiento, no desde nosotros, pero sí "provocado" por nosotros».

Podríamos concluir, por lo tanto, que se ha validado que la arteducadora tiene una conciencia educativa; es más, el 20% señala como objetivo principal la labor de generar aprendizaje. Pero conviene ir más allá e interrogarnos sobre ese tipo de aprendizaje. ¿Es un aprendizaje propio o importado?, ¿invita a desarrollar una visión propia de la realidad o a reproducir la hegemónica existente? Esto nos lleva a la

cuestión del pensamiento crítico. Aimar Pérez Galí lo explica cuando dice: «Cualquier práctica genera conocimiento. Otra cosa es qué tipo de conocimiento quieres generar en tu práctica. Y ahí entra la idea del pensamiento crítico».

Veamos cómo se pronuncian a este respecto (aprendizaje propio frente a importado, visión propia de la realidad, etc.) algunos de los entrevistados. Edunoise establece un camino que lleva del aprendizaje al pensamiento crítico:

> Uno de los principales objetivos del colectivo es diseñar actividades para que el aprendizaje suceda, y partimos de una visión donde se cuestionan ciertas dinámicas y conceptos asumidos en la vida cotidiana que nos interesa investigar y transformar.

Una conexión similar apunta La Más Bella:

> Nuestra propuesta educativa parte del cuestionamiento, cuando no de la negación radical, de las propuestas editoriales «convencionales», apostando por la eliminación de prejuicios y apriorismos.

Akántaros aporta la posible *confusión* entre «generar aprendizaje» y «didactismo», y sobre la necesidad de matizar las experiencias de aprendizaje que genera el arteducador:

> Más que aprendizaje, diría que quisiera lograr alguna transmisión con mi práctica. Digo esto porque el aprendizaje se ha confundido con un «amaestramiento», «repetición», «adiestramiento». Creo que la transmisión permite al otro «apropiarse» del conocimiento, redimensionarlo; favorece una mayor experimentación que, a la vez, conlleva a transformaciones. Y, sí, especialmente creo que se trata de generar pensamiento crítico. Si no se logra reflexionar, discernir, no es posible comprender, se es un mero repetidor, ya sea mirando un cuadro o una puesta de sol.

Colectivo Lisarco también señala ese carácter de «aprendizaje propio» y su vinculación con el pensamiento crítico:

> Generamos espacios y ofrecemos elementos básicos para que cada persona pueda construir su propio aprendizaje [...] El pensamiento crítico va implícito en la práctica, creemos que no puede ser de otra manera.

Marta de Gonzalo y Publio Pérez Prieto remiten directamente a un aprendizaje significativo, conectado a lo vital y al desarrollo de la libertad personal:

> Queremos que los aprendizajes sean significativos, que sirvan de algo en la vida fuera de la escuela y del aula, a futuro. En la educación formal no educamos a futuros artistas, sino que ofrecemos la herramienta cognitiva y experiencial estética para poder servirse de ella para ampliar la libertad personal, la capacidad de producir aprendizajes, saberes, alteridad, autorrepresentaciones y significado, también con otros.

En estas palabras hay una transición del aprendizaje crítico al pensamiento crítico: producir alteridad, autorrepresentaciones y significado.

Para Zemos98, las experiencias de aprendizaje también están ligadas al pensamiento crítico (de manera que, para ellos, el término *aprendizaje* resulta casi borroso):

> Nuestro trabajo está muy cercano al poder generar espacios para la puesta en valor del pensamiento crítico como un derecho democrático y de la ciudadanía. Quizás partimos más de esa idea que de la de organizar un proceso de aprendizaje *stricto sensu*; en cualquier caso, para nosotras, el pensamiento crítico forma parte de nuestros procesos de alfabetización política, social y cultural, por lo que no solemos disociar momentos para una cosa u otra.

Llegados a este punto, no es de extrañar que, cuando se pregunta directamente a las arteducadoras seleccionadas por su intención de generar pensamiento crítico, todas, excepto dos, respondan afirmativamente. Es fundamental recuperar aquí la definición de *pensamiento crítico* que se daba

en el cuestionario: «Proceso mediante el cual se analizan, reflexionan y cuestionan conocimientos o actos cotidianos que se dan como verdaderos. Utilizar el pensamiento crítico significa crear una opinión personal y tratar de entender y evaluar los conocimientos que interpretan y representan el mundo».

Los principales puntos sobre los que inciden en relación con esta cuestión tienen que ver con el cuestionamiento de la realidad tal y como nos la representan los paradigmas dominantes; detectar, analizar y desmontar las creencias interiorizadas sobre las que se sostienen esas representaciones; imaginar otras posibilidades de relación con el mundo que partan de lo propio, de lo personal, y que se abran al encuentro de otros puntos de vista y maneras de hacer; entender el desencuentro y el conflicto como una oportunidad para la convivencia, la empatía y el enriquecimiento, para abordar los retos del presente y relacionarnos con el mundo en nuestros propios términos.

> Para mí es fundamental generar un pensamiento propio y crítico en relación al entorno sociocultural. Me interesa la educación como creación de pensamiento, y no tanto como recreación de lo que ya existe; para ello, trato de mantenerme al margen lo máximo posible, ser un facilitador o acompañante más que una imagen a seguir. (Óscar Espírita)

Aunque la mayoría de los resultados confirman la voluntad de generar pensamiento crítico, y en unos términos similares a los de la definición dada, Interficies y Núbol muestran en sus respuestas la complejidad de ser taxativos en lo relativo a esta afirmación y las formas en las que el pensamiento crítico puede estar presente en su quehacer sin que conlleve siempre, necesariamente, la voluntad de generarlo en los otros. En ambos casos resulta difícil sustraerse del conocimiento de sus prácticas y no leer entre líneas todas las matizaciones que se pueden hacer sobre el pensamiento crítico y sus procesos.

Así lo interpretamos cuando Interficies afirma: «Más bien queremos generar aprendizajes institucionales o, parafraseando a Cayo Honorato, de la Universidad de Basilia, potenciar "desaprendizajes institucionales"»; pero ¿no es esto un cuestionamiento de los aprendizajes importados para construir los propios? Al igual que cuando Núbol dice que «en algunas de nuestras acciones tratamos de despertar la conciencia crítica hacia una determinada problemática [...] en otras ocasiones generamos experiencias lúdicas [...] se trata de procesos reflexivos e introspectivos» están apuntando a una dimensión del pensamiento crítico que tiene que ver con lo propio y que puede enlazarse con otro aspecto que forma parte de la conciencia educativa crítica de la figura del arteducador: la necesidad de reflexionar e investigar.

De hecho, en relación con este último punto, en la definición de arteducadora se decía: «En algunos casos, también contempla una *faceta investigadora* en su labor». Al ser preguntados por esta cuestión, un 43% señalan el análisis de su práctica como una investigación; con un porcentaje todavía mayor (66,6%), la propia práctica es entendida como una investigación.

En el primero de los casos, la práctica puede llegar a ser el objeto de una investigación formal:

> Actualmente, una de las integrantes de Artaziak está llevando a cabo su tesis, en la que plantea un estudio sobre el propio colectivo tomando uno de sus proyectos más actuales como un estudio de caso que permita comprender una realidad más amplia. (Artaziak)

Sin embargo, en la mayoría de los casos se trata de una investigación informal sobre la práctica que permite desarrollos conceptuales y aproximaciones metodológicas nue-

vos. Se sigue un planteamiento de investigación-acción que transforma la práctica y propicia el desarrollo personal-profesional de la arteducadora:

> Aunque no haga un seguimiento académico y riguroso, sí considero que en cada espacio de aprendizaje como arteducador asimilo nuevas formas de comunicación, de crecimiento personal, desarrollo conceptual y nuevas perspectivas que atender en próximos proyectos. (Álvaro Valls)

Cuando la práctica no es tanto el objeto de investigación, sino que ya es en sí misma una investigación, hay que atender distintas aproximaciones y cuestiones en un sentido amplio. Por un lado, está la voluntad de investigar sobre conceptos, prácticas, realidades sociales, etc., como punto de partida de los proyectos que las arteducadoras desarrollan. Esto está totalmente vinculado al hecho de entender y abordar los proyectos desde el paradigma investigador, pero no necesariamente de un modo ortodoxo-académico, sino desde la pregunta constante y la indagación permanente como formas de aprender y de relacionarse con el mundo.

> Creo que mi práctica está interrelacionada con la investigación. Desde el comienzo de la vibración de «una idea», hay algo que produce un efecto de interrogación, y «el laboratorio» ya está en nuestro interior y afuera. Se produce desde el comienzo mismo de «la cosa», esa investigación que irá continuando en la práctica misma y que llevará a comprender algo más. (Akántaros)

En ese «laboratorio mental» irán surgiendo interrogantes que requerirán documentación, recopilación bibliográfica, invitaciones a personas de referencia para que compartan su experiencia… Y cuando se quiere trabajar con determinadas realidades sociales, el primer punto es la identificación de la problemática y de su contexto con la gente directamente implicada para generar nuevos conocimientos o sentidos del mundo de modo colaborativo.

> Casi siempre actuamos de la misma manera: detectamos un conflicto social compartido y abrimos un proceso horizontal para tratarlo de forma creativa mediante reuniones periódicas. Primero lo pensamos y lo estudiamos juntos. (Enmedio)

Pero, a la hora de hablar de la práctica como investigación, lo que predomina es una aproximación informal, en la que la experimentación y lo experimental, los procesos continuados y transversales, la reflexión desde y sobre lo personal y lo colectivo problematizan los paradigmas educativos, artísticos, el hecho cultural en sí mismo y, en última instancia, los modelos políticos. No se recurre tanto a las metodologías de investigación legitimadas por lo académico, sino que se ensayan metodologías propias en cada ocasión y se utilizan herramientas y formatos difíciles de catalogar, porque están totalmente afectados por la hibridación y la remezcla creativa, al igual que los resultados que se generan se integrarán en futuras iniciativas.

> Entiendo mi práctica como un proceso creativo y [...] como hacer investigador en cierto modo [...] Creamos porque no entendemos algo; si lo entendiéramos, crear no sería necesario. Observamos, registramos cuanto vivimos y permanecemos atentos y a la escucha de lo que pasa alrededor (a nivel personal, social y comunitario, político…). Analizamos estas experiencias y nos acercamos a las preguntas que nos generan, buscando formas expresivas y emotivas para abordarlas. Planificamos este acercamiento, diseñando metodologías propias o cogiendo otras prestadas, partiendo en parte de nuestros conocimientos y en parte de la intuición, sabiendo dónde queremos ir, pero no dónde acabaremos llegando. Y, entonces, abrimos nuestra búsqueda a procesos colaborativos, y suceden muchas cosas que luego hay que interpretar y sobre las que se puede y se debe reflexionar. (Sofía de Juan)

Y en todo ello también se tiene en cuenta que hay momentos necesarios para la pausa y para dejar una memoria escrita que sirva para diseñar futuros proyectos y para crear referentes compartidos.

> Hay un momento en el trabajo en el que hay que parar de investigar, para concentrarse en la escritura y diseño de los proyectos con la información que ya se cuenta. (Edunoise)

3.2.3. Producción colectiva

Para entender a qué nos referimos con «producción colectiva», hay que ponerla en contraste con la «producción individualista». Lo primero que conviene aclarar es que estos modelos no están vinculados a que se trate de un colectivo o un agente individual, sino a la relación que se establece con la producción de conocimiento: forma de producirlo, con quién se produce, etc.

Una producción individualista establece unos límites claros entre quienes producen conocimiento (artistas) y quienes reciben ese conocimiento (público). Este público podrá generar su propio conocimiento a partir del producido por los artistas, pero esos conocimientos no se mezclarán, no habrá diálogo entre ellos, no se visibilizarán ni legitimarán del mismo modo, no gozarán del mismo reconocimiento ni de los mismos privilegios. En una producción colectiva, los límites entre productores y receptores de conocimiento se difuminan y se cuestionan deliberadamente; se genera un conocimiento de naturaleza híbrida en cuanto a sus fuentes y estrategias, anclado en lo relacional, dialógico y procesual.

En el cuestionario, las arteducadoras señalan varios aspectos de su metodología (lo trataremos en profundidad en el siguiente capítulo) relacionados con lo que hemos señalado como propio de esa «producción colectiva», entre los que destacan el trabajo colaborativo y las prácticas dialógicas. El 47% consideran clave en sus proyectos fomentar un modelo en el que todas las personas participantes se impliquen y creen espacios de trabajo compartido. Se pone el énfasis en diseñar y generar experiencias colectivas de las que los participantes puedan apropiarse y decidir su desarrollo y contenidos; incluso, se contempla la posibilidad de que se pueda modificar la estructura inicialmente propuesta y, en algunos casos, se habla directamente de codiseñar.

> Trabajamos mucho desde las dinámicas de grupo, facilitando la conciencia grupal y la importancia de la cooperación para conseguir el objetivo artístico. Queremos fomentar un modelo en el que todas las personas están al mismo nivel y tienen la misma responsabilidad para proponer y tomar decisiones. (Colectivo Lisarco)

El trabajo colaborativo está directamente ligado a la producción de pensamiento crítico para un 53% de los arteducadores entrevistados. Se buscan experiencias colectivas que sean detonantes de procesos de aprendizaje; intercambiar y discutir puntos de vista partiendo de la base de que todo se puede cuestionar; trabajar con preguntas abiertas sobre temas relevantes, escuchar distintas formas de abordarlas para construir conocimiento entre todos y despertar, a su vez, nuevos interrogantes.

> La interacción entre los que formamos la clase, el discurso dialógico y el trabajo colaborativo son la base del aprendizaje. Cada idea que se genera, dudas, aportaciones se convierten en una oportunidad para todos, alumnos y profesor. El compartir y trabajar desde diferentes ópticas, desde lo diverso, nos permite generar ricos debates. Además, cada consigna lanzada en el aula supone la multiplicación de la idea de partida. Cada grupo aporta sus matices, sus propias visiones, y la suma de lo colectivo nos ayuda a crecer y generar conocimiento. (Adolf Murillo)

Adolf Murillo señala, además del trabajo colaborativo, otra cuestión metodológica relacionada con la producción colectiva (cuestión clave de la arteducadora): las prácticas dialógicas. Para un 57%, estas son fundamentales para generar pensamiento crítico, un conocimiento híbrido que incluye y visibiliza diferentes voces y posiciones.

> En este sentido, en el diseño pretendemos huir de posiciones cerradas y concretas que se puedan defender como banderas inamovibles y nos centramos más en los espacios de diálogo, de debate, de conflicto y de disenso. Apostamos más por la multiplicidad y la complejidad de los discursos que por un «alienante» consenso en torno a algo. (Zemos98)

Situarse en este paradigma de la producción colectiva hace que la evaluación de los proyectos también forme parte de este modelo de producción y, para un 60% de los arteducadores entrevistados, las prácticas dialógicas son una herramienta privilegiada para evaluar. Este es el momento de la escucha mutua, de compartir experiencias para así aprender entre todas: aprender de lo propio y de lo común.

> Con los y las participantes solemos convocar espacios de diálogo, asambleas… para valorar la propuesta. Momentos para la conversación distendida en los que recogemos lo que se dice y lo que no se dice. Los formatos dependen de cada proyecto; una asamblea abierta, un tiempo robado durante o al final de la propuesta, una reunión específica para la evaluación habitualmente con los y las responsables… (Artaziak)

Para que sean posibles estos momentos de compartir, de hacer en común, de interacción y debate, resulta imprescindible generar espacios de confianza, lugares seguros de aprendizaje, libres de cualquier sensación de ridículo. Consiste en trabajar las políticas de cuidados, como afirman Las Cientovolando, aunque no mencionen explícitamente el término cuando hablan de su modo de trabajo:

> Nuestro modo de trabajo es dialógico y horizontal. Todas las sabidurías son bienvenidas y damos por hecho que lo que las personas quieran aportar es valioso. Trabajamos en la escucha y en la toma de palabra respetuosa. Todo el mundo es sabio, todo el mundo es creador. Nos interesa que las personas participen desde su cotidiano, desde sus emociones en el momento presente, desde su realidad, que la pongan en tela de juicio, que la validen, que la compartan…

Todo lo que se ha expuesto hasta ahora nos lleva a un aspecto fundamental sobre el que se preguntó directamente en el cuestionario: la participación, un tema sobre el que hay una gran producción literaria. Los procesos participativos son difusos y, a veces, complicados de explicar. En la definición que Pablo Helguera utiliza en su artículo «Pedagogía para la práctica social: notas de materiales y técnicas para el arte social» (revista *Errata*, n.º 4), encontramos una referencia para poder tratar esta cuestión. El autor menciona cuatro tipos de participación:

Participación nominal: El visitante o espectador o participante contempla el trabajo de forma reflexiva, pero con una distancia pasiva.

Participación simbólica: Al visitante se le pide que complete una tarea sencilla para contribuir a la creación de la obra.

Participación creativa: El visitante participa activamente en un proceso de diálogo o de creación a través del cual se desarrollarán sus propios pensamientos e ideas, con lo que contribuirá al contenido de la obra.

Participación colaborativa: El visitante tiene la responsabilidad de tomar la estructura previamente establecida y contribuir a la modificación de esta estructura, así como de los trabajos resultantes de esta estructura.

En la parte del cuestionario destinada a este aspecto, primero se les preguntaba a los entrevistados si la participación era relevante en su práctica, y en caso afirmativo, se les presentaba una tabla que habíamos confeccionado basándonos en estas categorías para que señalaran con cuáles se sentían más identificados. Si querían aludir a un tipo de participación que no se hubiera tenido en cuenta, siempre estaba la casilla «Otro tipo de participación» para este fin. Como vemos, esta clasificación establece un gradiente creciente respecto al papel del espectador como productor de conocimiento.

Más del 90% señalan la participación como parte esencial de su práctica, como ya se había bocetado en el primer mapa conceptual de la figura del arteducador y que después recogimos en la definición. Basurama señala hasta qué punto es troncal esta cuestión, al decir que «participación», «aprendizaje» y «pensamiento crítico» son inseparables: «Consiguiendo una participación activa. Así se produce el aprendizaje y, por supuesto, pensamiento crítico».

Si analizamos en qué categorías de participación se ubican las arteducadoras, vemos que las que predominan son la creativa (80%) y la colaborativa (63%). Conviene recordar que cada arteducador podía señalar todos los tipos de participación que considerase que se dan en su práctica. A este respecto es importante apuntar que la tendencia dominante es a señalar el tándem «participación creativa» y «participación colaborativa» (37%), seguida de la mención única a la «participación creativa» (20%).

Estos resultados muestran con claridad que el arteducador contempla al público como una figura productora de conocimiento y que incide de modo determinante en el proceso que se desarrolla. Este poder del espectador va a estar mayoritariamente centrado en la contribución creativa al contenido de la obra, y ello pasa por las estrategias metodológicas mencionadas al comienzo de este epígrafe. También es muy relevante que la intención, en muchos casos, sea la de ir más allá de añadir significado sobre la estructura propuesta y de que el espectador incida sobre las bases dadas y modifique con ello el resultado. En definitiva, todo ello sitúa la práctica de la arteducadora a caballo entre la participación creativa y la colaborativa, dependiendo de si las necesidades de cada proyecto concreto implican atenerse a

una estructura previa o de si existen posibilidades reales en la práctica para ir más allá y modificarla.

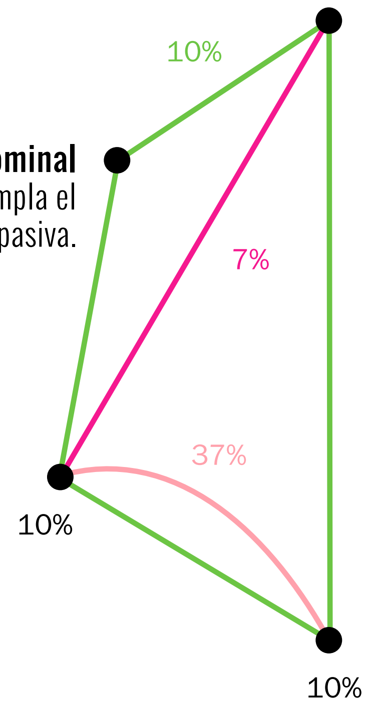
Dos de los agentes entrevistados, Interficies y Aimar Pérez Galí, no señalaron la participación –en los términos propuestos en la entrevista escrita– como parte esencial de su práctica. Para Interficies hay una cuestión de base, y es que no se identifican con la categorización utilizada ni con los postulados sobre los que se articula. Desde una serie de matizaciones sobre la forma de entender el arte, la educación y su vinculación con las instituciones, hablan de «gobernanza común». Este término en sí mismo –aunque no responda a las categorías utilizadas– y el conocimiento del trabajo práctico y teórico que estos agentes llevan a cabo sobre políticas de participación[1] nos permiten considerar que la participación es relevante para ellos. Aimar Pérez Galí es el único agente entrevistado que afirma que la participación no es algo que busque o que sea fundamental en su trabajo, lo cual no significa que esta no se dé. De hecho, en el cuestionario señala todos los tipos de participación, dándose unos u otros según el proyecto que esté desarrollando. Y apunta una cuestión que se suele mencionar al hablar de prácticas participativas: considerar la mirada como una forma de participación –y, efectivamente, ¿no podemos entender la mirada como una participación nominal?–. Por lo tanto, se puede concluir que estas dos respuestas no son incompatibles con el énfasis en la participación que propone la definición.

Así, como muestra el análisis que hemos realizado en este epígrafe, podemos afirmar que optar por la producción colectiva frente a la individualista es uno de los elementos clave que definen la figura del arteducador.

[1] http://transductores.info/properties/pedagogias-colectivas-y-politicas-de-participacionretosfriccio-nescomplejidades/

Participación simbólica
Al visitante se le pide que complete una tarea sencilla para contribuir a la creación de la obra.

Participación nominal
El visitante o espectador o participante contempla el trabajo de forma reflexiva, pero con una distancia pasiva.



Participación creativa
El visitante participa activamente en un proceso de diálogo o de creación a través del cual se desarrollarán sus propios pensamientos e ideas, con lo que contribuirá al contenido de la obra.

Participación colaborativa
El visitante tiene la responsabilidad de tomar la estructura previamente establecida y contribuir a la modificación de esta estructura, así como de los trabajos resultantes de esta estructura.

* En el gráfico no se incluyen las combinaciones que han obtenido una sola respuesta.

3.2.4. Transformación social

En la «Presentación» de este informe ya se señalaba una cuestión que luego se ha recogido en la definición del arteducador: situarse en el terreno de la transformación social, y conviene que reflexionemos sobre ella para ubicarla adecuadamente. Estamos hablando de la empleabilidad de los jóvenes artistas y de la apuesta por una figura (la arteducadora) y una posición (el arte+educación) que hacen que su práctica incida en lo social con mayor intensidad que la producción exclusivamente artística.

No estamos negando o cuestionando la capacidad del arte para transformar lo social; hay numerosos ejemplos y una abundante literatura de lo que se ha dado en llamar «arte de contexto» o «*socially engaged art*». Sin embargo, lo que en el «sistema arte» es una opción, en la práctica del arteducador es una cuestión clave y transversal. ¿Qué es lo que hace que esto sea así? La intersección con la educación y la comprensión de esta como una instancia política y, por lo tanto, transformadora. Una educación que, además, no se limita a unos espacios o momentos concretos, sino que es «expandida» (sucede en cualquier momento y en cualquier lugar), lo que hace que las posibilidades para incidir en lo social ya no se circunscriban a unos determinados contextos, sino que estén siempre presentes: «Educar es transformar, en cualquier caso. O debería» (La Más Bella).

Sin embargo, a la hora de diseñar nuestra investigación y de preguntar a las arteducadoras seleccionadas por esta cuestión (por su voluntad de propiciar la transformación social), éramos conscientes de lo difuso que esto podría resultar, de que la aproximación desde el pensamiento artístico a este tema es distinta de la que se pueda hacer desde el trabajo social, y de las connotaciones que conlleva el término *transformación social*: «Me sigue generando dudas cuando veo que se trata el concepto pensando exclusivamente en comunidades desfavorecidas socioeconómicamente» (Christian Fernández Mirón).

Por lo tanto, se nos imponía plantear una cartografía de cómo entendemos la transformación social desde el arte+educación, qué facetas y ámbitos contempla, para que los entrevistados pudieran responder desde una perspectiva situada.

En realidad, se trataba de algo similar a lo propuesto con el tema de la participación. La diferencia es que, en ese caso, habíamos encontrado en la clasificación de Pablo Helguera una aproximación a la cuestión con la que nos identificábamos y considerábamos clara y válida para plantear a los arteducadores, mientras que, para abordar la transformación social, no encontrábamos ningún referente previo y teníamos que ser nosotras las que articuláramos esa clasificación o cartografía. Para ello, organizamos uno de los grupos de discusión que anteriormente se han explicado, del que obtuvimos la siguiente clasificación:

Transformación conceptual: Arteducador como pensador crítico. Se exponen y analizan las interpretaciones y representaciones de la realidad de manera que se cuestionan los conocimientos que se asumen como verdaderos, objetivos y neutrales. Su intención es remover conciencias o realizar una denuncia ante una situación desfavorecida.

Transformación simbólica: Arteducador como dinamizador (social). Se desarrolla una práctica que de modo simbólico o indirecto incide sobre cuestiones sociales. Esta práctica se realiza con grupos concretos de la comunidad de forma colectiva/participativa, con los que se generan procesos de aprendizaje. Uno de sus fines es empoderar a los participantes de la experiencia y generar una toma de conciencia colectiva.

Transformación ejecutiva: Arteducador como activista. Se desarrolla un proyecto que incide de modo directo y explícito sobre cuestiones y problemáticas en el tejido social. Incluiríamos aquí el activismo conjunto con grupos concretos de la comunidad.

Transformación estructural/legislativa: Arteducador como político/legislador. En este caso, la intención última del proyecto es modificar alguna normativa o ley que regula un determinado contexto, una determinada cuestión..., tanto en escenarios «micro» (institutos, comunidades vecinales, barrios, etc.) como en escenarios «macro» (legislaciones municipales, autonómicas o estatales).

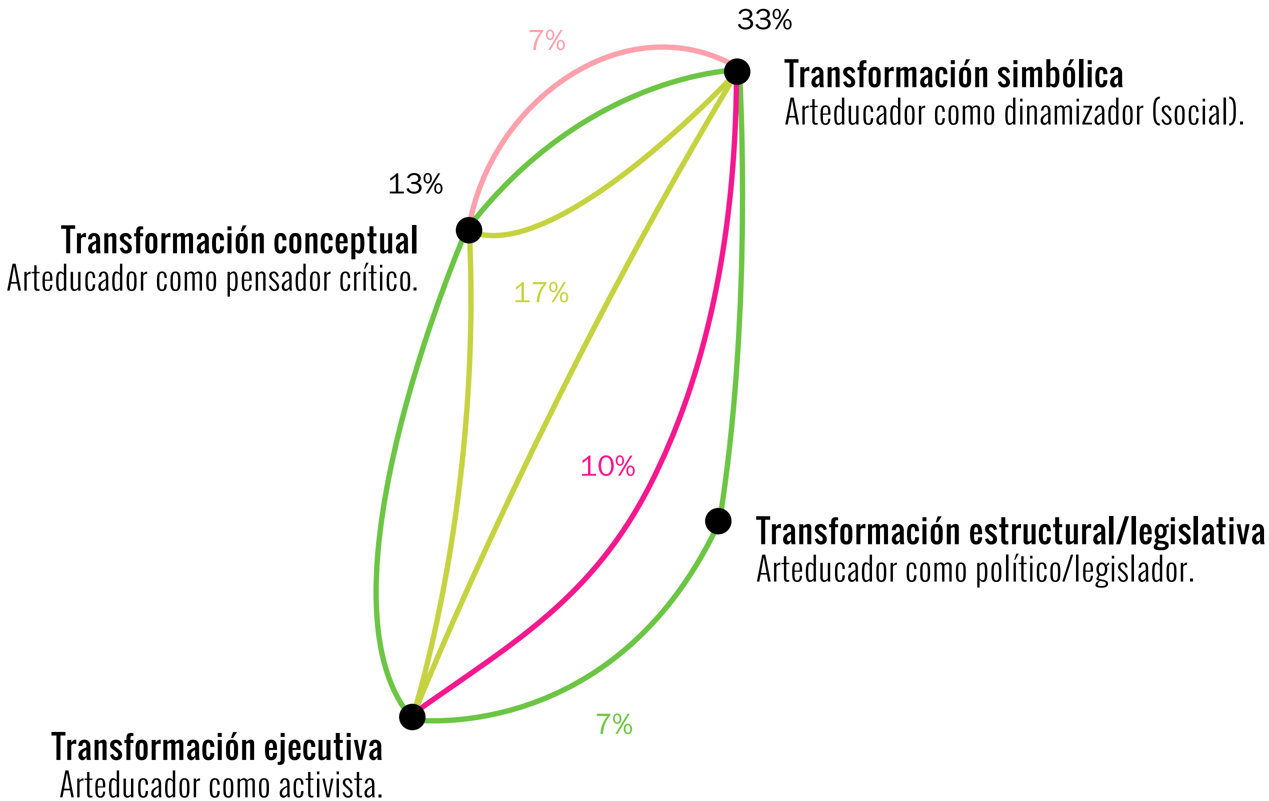
Es necesario señalar que esta clasificación no supone (necesariamente) un gradiente creciente como en el caso de la participación, sino distintas posturas y estrategias desde las que incidir en lo social. Como punto de partida a la hora de elaborar estas categorías, subyace que todo acto va a tener un impacto social (con mayor o menor repercusión); no es posible una acción neutral. La clave es ver si esas acciones refuerzan los privilegios existentes y hegemónicos o si los cuestionan. Hablamos de transformación social cuando se incide en los sistemas de privilegio-opresión para remover el *statu quo* y promover la justicia social. Esto abarca desde lo subjetivo-individual hasta lo estructural, pasando por lo comunitario. Así pues, no se desatiende el hecho de que la transformación social implique, en muchas ocasiones, trabajar con comunidades o grupos concretos de la sociedad, pero sin restringirlo a grupos marginalizados, ni siendo esta la única fórmula. Desde esta aproximación que podríamos llamar «expandida» es como se identifican algunas arteducadoras: «Me identifico, aunque con la transformación social entendida de manera amplia [...]. Todos los miembros de la sociedad pueden y deben ser transformados por ideas o iniciativas relevantes» (Christian Fernández Mirón).

De los arteducadores entrevistados, más del 90% reconocen en su práctica una voluntad de transformación social que se enmarca en alguna o en varias de las categorías establecidas en la clasificación. Si analizamos cuáles son las categorías más señaladas, encontramos que predomina la transformación simbólica (67%), seguida de la conceptual y la ejecutiva, con porcentajes muy similares (47% y 40%, respectivamente); solo el 13% se identifican con la transformación estructural/legislativa. Al igual que en el caso de la participación, a la hora de leer los porcentajes hay que recordar que cada entrevistado podía señalar varias categorías. En este sentido, la tendencia dominante de las arteducadoras ha sido la de señalar únicamente la categoría de transformación simbólica (30%). Las otras dos opciones más elegidas, con idénticos porcentajes (13%), han sido apuntar únicamente la transformación conceptual o reconocerse en la tríada transformación conceptual-simbólica-ejecutiva.

Vemos, pues, que la transformación social que desarrolla la figura del arteducador orbita alrededor de la transformación simbólica, siendo igualmente relevantes la conceptual y la ejecutiva. Esto cobra mucho sentido si lo relacionamos con los dos aspectos clave señalados anteriormente, en los que habíamos visto que generar pensamiento crítico era fundamental para la figura de la arteducadora. Este hecho puede vincularse directamente con la transformación conceptual. Por otro lado, se había señalado la importancia de los procesos colaborativos, de la producción colectiva y del pensamiento crítico, lo que nos sitúa en la transformación simbólica (la más señalada, y que implica cuestiones troncales para el arteducador). En cuanto a la transformación ejecutiva, vemos que está anclada en una problemática o

grupo social, y esto nos lleva a lo que el 33% de las arteducadoras señalan como punto clave de su metodología y que hemos mencionado al hablar de la conciencia educativa crítica: el análisis del contexto o de la problemática.

Por lo tanto, podemos concluir que se ha confirmado la voluntad de transformación social, con todas las matizaciones hechas, como un elemento clave de la figura del arteducador, y que además se entrelaza de modo profundo y coherente con otras de las cuestiones clave ya señaladas para esta figura de intersección.



* En el gráfico no se incluyen las combinaciones que han obtenido una sola respuesta.

3.2.5. Diversidad de contextos de trabajo: formal, cultural y comunitario

Volviendo al objeto de esta investigación (estudiar la empleabilidad de los jóvenes artistas españoles), la educación aporta nuevos escenarios laborales; lugares donde lo artístico entra en contacto más directo con lo social.

Si nos fijamos en cómo está articulada la educación en la sociedad, en la actualidad se contemplan tres modalidades de atención educativa:

· La **educación formal** está regulada y normativizada; se produce en espacios y tiempos concretos mediante actividades conformadas por el sistema escolar; es certificada, y concluye con titulaciones según la legislación educativa. Se identifica con la educación primaria, secundaria, estudios superiores, etc.

· En la **educación no formal**, el aprendizaje no está regulado ni estructurado oficialmente mediante una legislación educativa que permita obtener un título reconocido. Se trata de actividades no conformadas por el sistema escolar. Los lugares en los que esta educación se produce no tienen una finalidad estricta o exclusivamente educativa.

· La **educación informal** alude a un aprendizaje que se obtiene de forma no intencionada en diferentes actividades cotidianas, como en el trabajo, la familia, los amigos, etc. Es un aprendizaje no regulado, ni estructurado ni certificable.

Hay varias razones por las que esta categorización (formal, no formal, informal) no es la más adecuada para definir tal cual los contextos de trabajo del arteducador. Estos tipos de educación se basan, entre otras cosas, en la regulación y estructuración oficial de unos contenidos mediante legislación. No definen tanto unos contextos –aunque se vinculan a unos espacios y tiempos– como una determinada legitimación del conocimiento adquirido a través de diversos procesos de aprendizaje. Este tipo de normativización es poco compatible con los procesos artísticos. Por lo tanto, resulta imprescindible otra categorización, desde la idea «educación no es escolarización», que atienda a la diversidad de contextos en los que implementan sus prácticas las arteducadoras según la información obtenida en el cuestionario mixto mediante la pregunta: «¿Dónde implementas tu práctica profesional relacionada con el perfil de arteducador?».

Así pasamos a hablar de contexto formal, cultural y comunitario. Esta nueva categorización a la que hemos llegado coincide con la primera intuición que teníamos y que hicimos visible en el mapa conceptual del perfil del arteducador. En este mapa se señalaban los siguientes ámbitos de trabajo: el aula, que nos remite directamente al contexto formal; las instituciones de arte contemporáneo, que, tras el análisis de los datos, se reformula como contexto cultural; y el trabajo con comunidades, que pasa a formar parte del contexto comunitario. Veamos cómo se definen cada uno de estos contextos a la luz de la información obtenida.

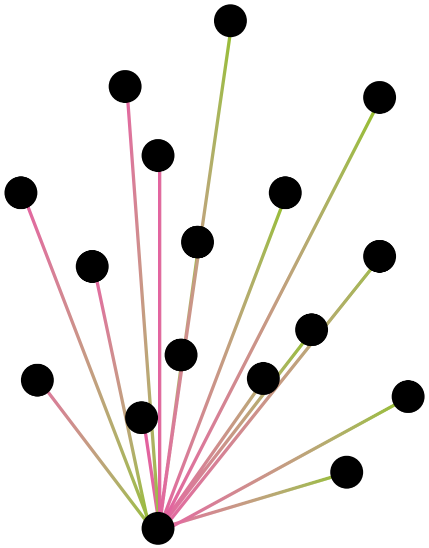
· El **contexto formal** coincide con aquellos espacios en los que se desarrolla la educación formal: el sistema educativo. Las aulas de escuelas infantiles y de primaria, institutos y universidades son los lugares propios de este contexto. Como norma general, la presencia de las artes en estos ámbitos se reduce a una disciplina de estudio poco valorada y centrada en unos contenidos o destrezas técnicas que adquirir. Los arteducadores pueden modificar la posición que el arte ocupa en estos escenarios al integrar el pensamiento artístico como elemento vertebrador del aprendizaje.

· El **contexto cultural** contempla museos, centros de artes visuales, escénicas, sonoras y literarias, teatros, auditorios, fundaciones, galerías, festivales... Son espacios propios de las artes en los que se pueden encontrar depar-

tamentos educativos, programas didácticos, acciones pedagógicas… Pero, habitualmente, la educación está presente en estos escenarios de forma subsidiaria o tangencial. La conciencia educativa crítica de las arteducadoras permite que lo artístico y lo educativo se equiparen en términos de producción de conocimiento, una producción colectiva.

· Por último, el **contexto comunitario** se relaciona con centros sociales, cívicos, ONG, espacios públicos, bibliotecas, hospitales, centros de mayores, asociaciones, barrios, plazas. Algunos de estos ámbitos pueden tener un vínculo con la cultura, pero predomina el componente social como elemento aglutinador de todos ellos. En ocasiones, se desarrollan intervenciones artísticas o educativas, generalmente puntuales, asociadas a prácticas contextuales. La labor del arteducador puede vincular de modo estable el arte y la educación con la acción social en estos escenarios.

En el análisis de los datos, encontramos que el 90% de las encuestadas actúan en el contexto cultural; el 70%, en el formal; y el 63%, en el comunitario. Para interpretar estos porcentajes, hay que recordar que un arteducador puede actuar simultáneamente en varios contextos, o actuar en unos casos en uno y, en otros casos, en otro (dependiendo del proyecto). Por un lado, aunque queda claro que el contexto cultural muestra el porcentaje más elevado, las relaciones porcentuales ayudan a corroborar que la arteducadora es una figura híbrida entre el artista y la educadora (ya que el ámbito formal cobra relevancia junto con el cultural en su quehacer), así como su notable voluntad de transformación social (vinculada de modo más evidente con la escena comunitaria). Por otro lado, encontramos una tendencia a las intersecciones entre contextos de trabajo; de hecho, un 37% de los arteducadores implementan su práctica en los tres ámbitos mencionados, frente a un 13% que señalan uno solo (6,5% formal y 6,5% cultural).



4 Modos de hacer

Una vez que hemos analizado esta figura híbrida que transita entre el arte y la educación, y que está anclada en una serie de elementos fundamentales como el pensamiento artístico, la conciencia educativa crítica, la producción colectiva, la preocupación por la transformación social y la diversidad de contextos de trabajo, resulta imprescindible indagar en cómo son sus modos de trabajo. Por esta razón, en este capítulo vamos a preguntarnos: ¿qué le aporta al arteducador situarse en la intersección entre el arte y la educación?, ¿de qué manera afectan los aspectos clave de sus prácticas a sus modos de hacer? En definitiva, ¿existe una forma de hacer común a todas las arteducadoras o unos puntos que se repitan en los modos de trabajar de todas ellas? Para abordar estas cuestiones, en el cuestionario incluimos tres preguntas que hacían referencia a la metodología, la evaluación y el seguimiento de los proyectos.

El análisis y destilación de la información obtenida ha sido una tarea compleja. Las arteducadoras seleccionadas provienen de distintas disciplinas artísticas (artes escénicas, artes literarias, artes visuales, música y arte sonoro), cada una de ellas con especificidades que implican formas de trabajo y desarrollos completamente diferentes. Las artes escénicas pueden contemplar formatos que van desde el teatro foro hasta la *performance* con el cuerpo; las artes literarias comprenden desde la edición experimental o festivales de edición hasta la creación de poemas; las artes visuales, desde el activismo creativo, la mediación para el cambio social o las *performances* audiovisuales hasta la transformación de espacios; y en la música y el arte sonoro encontramos la experimentación musical, los laboratorios sonoros o, por ejemplo, la producción de escucha y ruido. Para plasmar la riqueza de esta diversidad, hemos elaborado una cartografía de cada arteducador que se puede consultar en la página web.

4.1. Herramientas de los modos de hacer

Aunque no podemos concluir que haya una metodología compartida y general en sentido estricto, los datos que hemos obtenido demuestran la existencia de modos de hacer comunes en gran parte de las arteducadoras participantes. De hecho, Interficies lo verbaliza cuando nos transmite:

> No tenemos una metodología cerrada o claramente definida, es muy situada, depende de cada contexto. Lo que tenemos son vectores de trabajo: escucha activa, codiseño, ritmos lentos y retornos a las comunidades implicadas.

En estos modos de hacer, encontramos una serie de herramientas que se repiten y que, teniendo en cuenta el área principal en la que se podrían encuadrar, hemos agrupado en tres bloques: herramientas artísticas, herramientas educativas y herramientas mixtas entre el arte y la educación. Puesto que la hibridación es uno de los elementos que definen esta figura de intersección, no es de extrañar que las últimas sean las más numerosas (un 90%), seguidas del 50% que mencionan utilizar herramientas relacionadas con las artes contemporáneas dentro de su modo de trabajo y del 27% que hacen uso de las que podrían vincularse de manera más directa con el mundo educativo.

4.1.1. Herramientas artísticas

En muchos casos, el arteducador entiende las artes como una herramienta metodológica, posicionando el arte contemporáneo no solo como contenido, sino también como un proceso para crear aprendizajes que conduzcan a la transformación social. Esto está directamente relacionado con el pensamiento artístico, uno de los aspectos clave de esta figura que señalamos en el epígrafe 3.2.1.: el arte como una *forma de hacer* más que como *algo que se hace*; el proceso se antepone al resultado, ya que, como afirman Edunoise:

> La acción final nunca se impone como objetivo básico, sino que se propone como hoja de ruta, dejando claro que, para nosotras, esa acción final es otro espacio más de juego, de fallo, de diversión, de experimentación.

Por esta razón, no es de extrañar que algunas de las arteducadoras seleccionadas mencionen formatos como el teatro foro, la *performance* o la estética relacional entre sus estrategias.

> El arte como lugar para relacionarse: en las acciones de Núbol no tiene cabida el binomio autor/espectador. La acción es activadora de un proceso de intercambio entre una serie de participantes que conforman el contenido de la misma. (Núbol)

4.1.2. Herramientas educativas

Como analizamos en el epígrafe 3.2.2., la figura del arteducador tiene una conciencia educativa crítica, por eso resulta paradójico que tan solo un 27% mencionen explícitamente la utilización de herramientas educativas como parte fundamental de sus modos de hacer. Podemos deducir que este lapsus se debe a que su uso es tan evidente que no parece necesario destacarlo. Quienes sí citan estas herramientas las enmarcan dentro de la pedagogía crítica, desde donde elaboran procesos pedagógicos propios.

> Este proceso se concibe, se gesta, se ejecuta y se evalúa bajo los planteamientos de la pedagogía crítica y en favor del empoderamiento de las personas que de él participan. (Sofía de Juan)

4.1.3. Herramientas mixtas entre el arte y la educación

Por último, encontramos una serie de herramientas pertenecientes tanto al ámbito artístico como al educativo que, en coherencia con el carácter híbrido de la arteducadora, son las que más han mencionado (un 90%) en sus modos de hacer. Las herramientas mixtas que se señalan son los modos de hacer colectivos, las prácticas dialógicas y la escucha activa, lo inesperado y los procesos abiertos, lo lúdico, los cuidados, la creatividad y el cuerpo.

Los **modos de hacer colectivos** que incentivan procesos colaborativos y de participación se perfilan como metodologías clave dentro de las prácticas artísticas de contexto («*socially engaged art*» en inglés), sobre las que existe una amplia literatura. También las encontramos en el ámbito educativo, nombradas en este caso como aprendizajes colaborativos y cooperativos, ampliamente estudiados e implementados en los últimos años, sobre todo en la esfera de la educación formal.

Aimar Pérez Galí, como agente individual, evidencia la importancia de las prácticas colectivas: «Sobre todo, entender que cualquier cosa que hacemos siempre la hacemos con el/la/los/las/lo otro(s). Por lo tanto, siempre entiendo las propuestas desde lo colectivo o comunidad». En la misma línea se pronuncia el colectivo Enmedio, quienes afirman:

> Casi siempre actuamos de la misma manera: detectamos un conflicto social compartido y abrimos un proceso horizontal para tratarlo de forma creativa mediante reuniones periódicas. Primero, lo pensamos y lo estudiamos juntos (¿cómo nos afecta este conflicto concretamente?, ¿de qué está compuesto?, ¿por qué se da?); después, ideamos maneras de enfrentarlo. Estas maneras pasan siempre por lo colectivo. Juntamos a gente afectada por el mismo conflicto (aunque no sea del mismo modo), y juntos, poniendo en común los saberes de todos, ideamos modos creativos de afrontarlo.

Por lo tanto, se pone de manifiesto la importancia de las prácticas colectivas en los modos de hacer del arteducador, con independencia de que se trate de un agente individual o colectivo.

Las **prácticas dialógicas** y la **escucha activa** también aparecen como herramientas fundamentales para la arteducadora; estas permiten conectar con lo vital, identificar problemáticas y generar aprendizajes a partir de ello. Como señala Sofía de Juan: «Partiendo de la escucha y la segunda mirada hacia esa realidad vivida, se detecta un problema o situación, se genera una pregunta y se detona el proceso creativo».

Desde la música y el arte sonoro, el trabajo con la escucha activa enfatiza que se promuevan experiencias que conecten con lo personal y lo cotidiano:

> En el entorno del aula, y como profesor de música, suelo centrarme en el fomento de la escucha activa. Para ello parto de la idea general de sonido, invitando a una experiencia sónica/aural que exceda lo meramente musical y que se imbrique en la vida diaria y la experiencia cotidiana de la escucha. De ahí paso a la escucha de la música, intentando partir de la música que lxs alumnxs escuchan y que forma parte de su más íntima idea de identidad en estas edades (12-18 años). (Fran Cabeza de Vaca)

Lo **inesperado** es una herramienta del arteducador que proviene del arte contemporáneo –donde el extrañamiento es esencial a la hora de crear conocimiento– y que está empezando a instalarse en el ámbito educativo, generando ese espacio híbrido que denominamos arte+educación. A su vez, la incorporación de este tipo de mecanismos hace que

los proyectos acaben siendo **procesos abiertos** que permiten abordar la creación como algo vivo; su desarrollo es orgánico, se adapta a las distintas circunstancias que van surgiendo.

> En proyectos largos, la propia implementación debe ser flexible o abierta para que el proyecto responda adecuadamente al contexto, e ir reenfocando lo necesario durante la acción. (Christian Fernández Mirón)

El juego y **lo lúdico**, procesos naturales que sustentan el aprendizaje en la infancia, se constituyen también como herramientas habituales de las arteducadoras: «Básicamente, se trata de crear estructuras de aprendizaje a través de lo lúdico» (Jordi Ferreiro). Lejos de cualquier infantilismo, se incorporan la sorpresa, el humor y otras estrategias de creación de conocimiento no convencionales, asociadas a un tipo de aprendizaje basado en el placer y la experimentación.

> El juego siempre está presente como instrumento privilegiado de intervención educativa, con sus actitudes de libertad, voluntariedad, complicidad, espontaneidad y búsqueda de placer. (Colectivo Lisarco)

Los **cuidados**, estrechamente vinculados a los afectos y las emociones, se mencionan como algo primordial en el desarrollo de sus proyectos. Ser sensibles a las necesidades de las personas con las que se trabaja, fomentar ritmos lentos y distendidos, crear espacios de confianza desde los que decir y escuchar provienen de determinados posicionamientos, tanto en el ámbito educativo como en el artístico, que se trasladan a los modos de hacer de la arteducadora.

> Generar espacios de cuidado y hospitalidad con las personas a las que invitas a trabajar a pensar en común. Hemos aprendido mucho de procesos feministas y todo el trabajo hecho en nuestra investigación *Copylove CC* sigue siendo un referente a la hora de poner en valor cualquiera de estos procesos de mediación. (Zemos98)

La **creatividad** es el elemento estrella que se nombra siempre en el arte y al que habitualmente se alude cuando se habla de lo que este aporta a la educación. A su vez, es una de las aptitudes cada vez más demandadas en los ámbitos estrictamente educativos, ya que implica tener inquietudes, hacer preguntas, plantear problemas para cuestionar la realidad. Esta herramienta, combinada con las otras que detallamos en este epígrafe, ayuda a desarrollar procesos más complejos y profundos que, como exponen Comusitària, conllevan un crecimiento personal:

> Compartimos una metodología basada en la participación activa y creativa orientada al aprendizaje artístico y al apoderamiento de la comunidad. Desde la educación musical se pone énfasis al crecimiento personal independientemente de la edad, bagaje y capacidades de cada participante desde un proceso dialógico significativo, funcional y cooperativo.

Por último, aparece la categoría **cuerpo**. Este se menciona tanto desde el ámbito artístico como desde el educativo, si bien la forma en la que se aborda es distinta en cada caso. Mientras que, en la educación, el trabajo con el cuerpo se ha relegado a la asignatura de Educación Física, perpetuando la clásica separación entre cuerpo y mente, en las artes (danza, teatro, *performance*) es un vehículo de acción y conocimiento. Como afirma Aimar Pérez Galí, en los modos de hacer de los arteducadores no tiene cabida la dicotomía cuerpo-mente:

> Pero sí que hay puntos en común, como, por ejemplo, que toda práctica sea encarnada o *encuerpada*. Es decir, que cualquier propuesta que se haga se entienda que su experiencia siempre pasa por el cuerpo, por muy intelectual o teórica que sea.

4.2. Hacia una metodología de la metodología

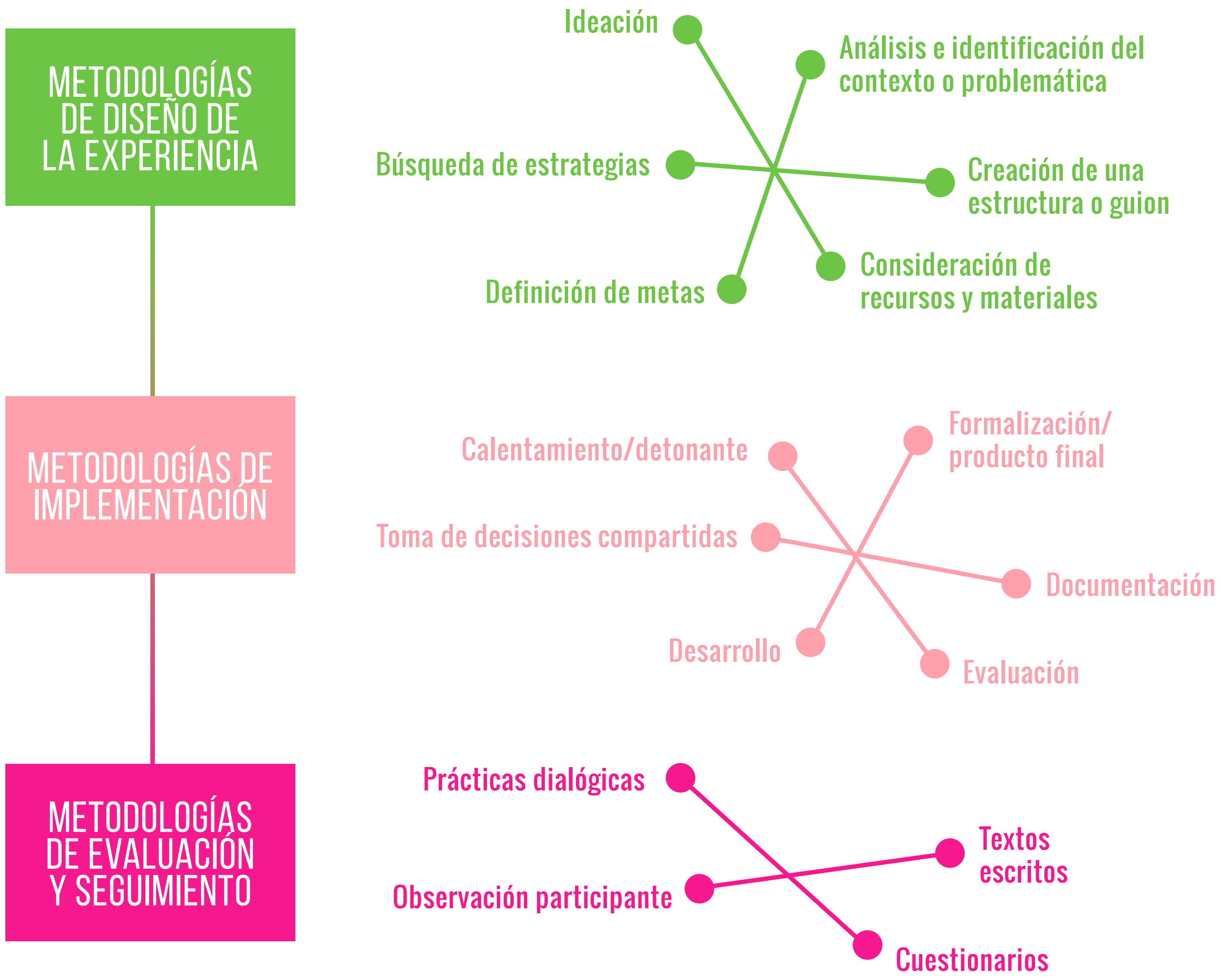
A medida que analizábamos las entrevistas nos fuimos dando cuenta de que la arteducadora trabaja con lo que podríamos denominar una «metametodología», es decir, con una *metodología para crear metodologías*, un término que habitualmente se emplea dentro de la investigación para hacer referencia a las metodologías que se utilizan para crear metodologías de investigación. Así, los modos de hacer de los arteducadores implican usar una metodología para diseñar otras que permitan implementar sus producciones culturales: talleres, acciones, dinámicas… En definitiva, para crear procesos y experiencias.

> Comienzo por analizar el contexto. El lugar, el espacio, la gente, su trasfondo, necesidades e inquietudes, el presupuesto y calendario. Las premisas del cliente si las hubiera, limitaciones, qué busca obtener y qué puedo aportar. A continuación, elaboro el proyecto en base a estos parámetros: objetivos, estructura, recursos y materiales… Y, finalmente, a implementar. (Christian Fernández Mirón)

Estos procesos no serán siempre los mismos, variarán según los contextos, por lo que no encontramos unos pasos fijos a la hora de abordar los proyectos, como explica Aimar Pérez Galí:

> De entrada, intento desarrollar una metodología para cada proyecto. Porque entiendo que cada proyecto responde a unas necesidades e intereses particulares, y, por lo tanto, no puedo aplicar la misma metodología a todos los proyectos.

Sin embargo, sí que podemos distinguir entre unas metodologías enfocadas al diseño de experiencias de aprendizaje y otras centradas en el desarrollo de la implementación y evaluación de dichas experiencias, lo que nos permite extraer una estructura general con tres grandes fases, cada una con sus propias estrategias y momentos clave:


METODOLOGÍAS DE DISEÑO DE LA EXPERIENCIA
Ideación
Análisis e identificación del contexto o problemática
Búsqueda de estrategias
Creación de una estructura o guion
Definición de metas
Consideración de recursos y materiales
METODOLOGÍAS DE IMPLEMENTACIÓN
Calentamiento/detonante
Formalización/ producto final
Toma de decisiones compartidas
Documentación
Desarrollo
Evaluación
METODOLOGÍAS DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO
Prácticas dialógicas
Textos escritos
Observación participante
Cuestionarios

4.2.1. Metodologías de diseño

Este es el momento de plantear cómo se va a abordar el proyecto, un tiempo para el análisis, la creatividad y la reflexión en el que se imagina y planifica la mejor manera de desarrollarlo. Al observar cómo abordan las arteducadoras esta fase, el análisis de la información obtenida nos ofrece una serie de elementos que se repiten y que hemos secuenciado para su mejor comprensión, aunque hay que tener en cuenta que en ningún caso se trata de un patrón fijo.

ANÁLISIS E IDENTIFICACIÓN DEL CONTEXTO O PROBLEMÁTICA

Los arteducadores entrevistados insisten en la dimensión política de sus propuestas, lo cual implica, en primer lugar, conocer en profundidad las cuestiones que se van a abordar y su justificación, tal como nos informa Zemos98: «[…] trabajamos mucho en el diseño previo, documentando muy bien los temas, sabiendo qué se tiene que hacer y por qué».

Cuando se trabaja con problemáticas sociales que afectan a un determinado colectivo, esta necesidad de analizar e identificar el contexto se convierte en un punto de partida ineludible.

> Casi siempre actuamos de la misma manera: detectamos un conflicto social compartido y abrimos un proceso horizontal para tratarlo de forma creativa mediante reuniones periódicas. (Enmedio)

IDEACIÓN

Conocer y analizar un determinado contexto permite que se inicie un proceso de conexiones mentales entre los proyectos realizados, los referentes teóricos o prácticos, las curiosidades y contenidos vitales que va generando el bullir de ideas desde el que se podrá hacer un ejercicio de concreción.

> La verdad es que casi siempre partimos de una «idea feliz» con respecto al nombre de la actividad. Y, a partir de ahí, desarrollamos lo que sea. Por ejemplo, ¡Hostia un libro! aparece a raíz de que una de nosotras [Elisabeth] compaginaba su labor como editora —entonces— de la editorial Gadir con su faceta de luchadora de *wrestling* bajo el nombre de Ginger Fury (esto es rigurosamente cierto). Del juego de palabras surge la idea de hacer un festival para editoriales independientes, por aquello de que están siempre «pegándose en el *ring* del mundo del libro» y unirlo a algún deporte de contacto. (¡Hostia un libro!)

BÚSQUEDA DE ESTRATEGIAS

Cuando las arteducadoras han identificado una problemática, han analizado un contexto y han concretado una idea, necesitan una serie de estrategias —procedentes del arte, de la educación o de un terreno híbrido— para seguir avanzando en el desarrollo de su proyecto, para situarlo en un lugar que les permita poder abordarlo y seguir «imaginando». Así lo explica Sofía de Juan:

> En el desarrollo de este proceso creativo, aunque la pedagogía crítica tiene una influencia muy clara, no trabajo con ninguna metodología cerrada de manera ortodoxa, aunque puedo tomar elementos de las mismas para abordar cuestiones puntuales (VTS[1], Observación objetual, EACV[2]…).

[1] ***Visual Thinking Strategies*.**

[2] **Educación artística basada en la cultura visual.**

DEFINICIÓN DE METAS

En esta fase de diseño resulta clave saber hacia dónde se quiere ir, para qué… Aquí es donde algunas arteducadoras deciden concretar unas metas que les ayuden en el camino. No se trata de establecer unos objetivos cerrados, entendidos como fines que se deben conseguir necesariamente, pues esto entraría en contradicción con el énfasis en el proceso, la participación, la apertura a lo inesperado y demás cuestiones que ya han ido apareciendo como características de la figura y modos de hacer del arteducador. Se trata, por contra, de establecer una perspectiva concreta para el desarrollo de su trabajo, como señalaba Christian Fernández Mirón: «A continuación, elaboro el proyecto en base a estos parámetros: objetivos, estructura, recursos y materiales…».

CREACIÓN DE UNA ESTRUCTURA O GUION

Vinculado directamente a lo anterior, otras arteducadoras van generando una suerte de guion, en el que se entrelazan referentes, estrategias, ideas o metas en una especie de estructura flexible, «inestable» podríamos decir, entendida esta «inestabilidad» como un reflejo del carácter vivo y sujeto al movimiento de este tipo de proyectos, como nos comenta Edunoise: «Así, vamos modelando una estructura, un esqueleto, que sea lo más flexible posible, ya que nos parece importante que la participación de las personas se lo más activa posible».

CONSIDERACIÓN DE RECURSOS Y MATERIALES

Toda esa estructura que se ha ido gestando debe confrontarse con los recursos y materiales de los que se dispone y con los que se va a trabajar. No se trata de «aterrizar la idea», en el sentido más coloquial, sino de que la consideración de recursos y materiales es un seguir pensando la idea. Lo concreto y material se hacen concepto para terminar de encajar esa estructura flexible que articula el proyecto.

> Cruzando los materiales y las necesidades/sueños se van tomando las decisiones de diseño final para la transformación y la gestión del espacio. (Basurama)

Por último, y como característica metodológica que afecta de forma transversal a todos los puntos de la secuencia descrita, hay que destacar el **codiseño.** Este se puede extender a la práctica colaborativa entre las personas de un mismo colectivo, a la apertura del proceso de diseño a quienes vayan a participar en el proyecto y al *feedback* o revisión que sobre él aportan los agentes externos.

> Trabajamos de manera colectiva. Intentamos siempre participar tod@s en la ideación y en la gestión de todos los proyectos y prácticas colaborativas, ese modo de relación establecido entre nosotr@s lo abrimos a aquellos con los que vamos a colaborar. (Colectivo Lisarco)

4.2.2. Metodologías de implementación

Este sería el momento de pasar a la acción y de poner en funcionamiento todo lo proyectado. En el análisis de los datos obtenidos, aquí también encontramos ciertos elementos que se repiten. Al igual que con las metodologías de diseño, hemos generado una estructura lineal para su mejor comprensión, pero estos elementos no tienen siempre esta temporalidad ni se dan en todas las arteducadoras.

CALENTAMIENTO/DETONANTE

Con la palabra *detonante* hacemos referencia a un recurso inesperado, empleado al inicio de una actividad, que sirve para causar sorpresa y expectativa en los participantes. Lo podemos considerar como una especie de calentamiento para incentivar que los participantes se sientan motivados a la hora de desarrollar las dinámicas posteriores.

> Para ello parto de la idea general de sonido, invitando a una experiencia sónica/aural que exceda lo meramente musical y que se imbrique en la vida diaria y la experiencia cotidiana de la escucha. (Fran Cabeza de Vaca)

DESARROLLO

Después de la parte inicial, llegaría el momento de realizar las dinámicas o acciones propuestas, un tiempo para experimentar, probar y compartir con las participantes las experiencias que se han diseñado. Podemos decir que se trata, en cierto modo, del grueso del proyecto.

> En este momento nos consideramos diseñadoras de experiencias: realizamos dinámicas y juegos; compartimos conceptos y referencias, y explicamos las herramientas, con el fin de que se consolide la comunidad y así tengan la información y el respeto suficiente como para que se apropien de la actividad y se empoderen [...], podemos llegar a estar fuera del juego y ser solo facilitadoras más que directoras del proceso y de la acción final. (Edunoise)

TOMA DE DECISIONES COMPARTIDAS

Dentro de los modos de hacer que estamos analizando, las arteducadoras contemplan tomar las decisiones de forma compartida. Esta cuestión se puede planificar y percibir como parte del proyecto, o bien darse de manera espontánea durante su implementación. Esto no hace sino corroborar que el arteducador trabaja desde unas estructuras flexibles y que se muestra abierto a una participación colaborativa que modifique la propuesta planteada (como se vio en el epígrafe 3.2.3.).

> En los colegios y espacios donde se trabaja a largo plazo con los alumnos, me inclino a usar procesos democráticos con motivo de traspasar el poder de decisión y acción a los alumnos. (Álvaro Valls)

FORMALIZACIÓN/PRODUCTO FINAL

Algunos proyectos de arte+educación desembocan en una formalización o un producto final; este no suele ser el objetivo principal, pero sí la *excusa* para desarrollar el proceso. Desde esta perspectiva, la formalización supone la parte final de la implementación.

> Finalmente, les propongo generar una respuesta artística, elegimos el formato, el lugar. Todo consensuado, yo les facilito y guío en el proceso. (Óscar Espírita)

DOCUMENTACIÓN

Un aspecto significativo es que algunos arteducadores señalan la documentación del proceso dentro de la metodología de implementación (como parte del producto final, como herramienta de evaluación o haciendo un archivo de sus prácticas).

> Documentar y generar un archivo propio y disponible con los resultados de los trabajos realizados, así como narraciones colectivas mediante crónicas, relatorías gráficas, fotografías y vídeos con entrevistas. (Zemos98)

EVALUACIÓN

Para terminar, y aunque desarrollaremos este tema con detalle en el epígrafe siguiente, cabe mencionar que algunas arteducadoras también incluyen la evaluación como parte de la metodología de implementación. Sería el momento final, cuando se recoge la información y se reflexiona sobre todo lo que ha sucedido.

> Los proyectos los planteo con una estructura determinada: un tiempo de conocimiento del campo si es necesario [...] unas sesiones introductorias para conocernos, juegos y desarrollo de una metodología [...], algún tipo de muestra [...] y una evaluación escrita y privada y otra grupal y en voz alta al finalizar. (Cross Border Project)

4.2.3. Metodologías de evaluación y seguimiento

Aunque la evaluación ya se mencionaba dentro de las metodologías de implementación, nos parecía fundamental dedicarle un apartado para abordar con detenimiento los sistemas de evaluación y seguimiento que utilizan las arteducadoras. Ambos son aspectos destacables en esta figura de intersección, aunque no siempre aparezcan unidos.

Tradicionalmente, la evaluación ha estado ligada a la educación formal, y, en la mayoría de los casos, más como un objetivo que como un medio para el aprendizaje. Sin embargo, cuando aquí hablamos de los procesos de evaluación lo hacemos desde la perspectiva de las pedagogías críticas, es decir, una evaluación que sirve para fomentar el aprendizaje en lugar de para cuantificarlo y medirlo. Esto está totalmente en sintonía con la conciencia educativa crítica que señalábamos en el epígrafe 3.2.2., al hablar de los aspectos clave de los arteducadores.

El seguimiento es un proceso más complejo, puesto que requiere un contacto continuo y prolongado en el tiempo con los participantes del proyecto, una vez que este ha finalizado, con el fin de comprobar qué continuidad tienen los procesos que se iniciaron, cómo evolucionan y en qué medida generan un impacto. Por ello, nos interesaba conocer si los arteducadores realizan un seguimiento de sus prácticas, ya que, cuando la transformación social se considera uno de los objetivos clave, es fundamental conocer con certeza, y de forma contrastada, los niveles de dicha transformación.

4.2.3.1. FORMAS DE EVALUACIÓN

La evaluación (entendida como un espacio donde valoramos y revisamos nuestras decisiones y acciones, y reflexionamos sobre ellas, para poder ser consecuentes) es un proceso que está presente en muchos ámbitos de nuestra vida. Sin embargo, ha sido en el ámbito educativo donde se han sistematizado y elaborado herramientas y teorías sobre ella. Por lo tanto, nos pareció necesario averiguar si los arteducadores contemplan la evaluación en sus proyectos y, de ser así, cómo realizan dicho proceso.

Al analizar los datos recogidos sobre la pregunta «¿Utilizas algún tipo de evaluación para valorar tu práctica? En caso afirmativo, ¿cómo lo haces?», comprobamos que un 83% de las arteducadoras realizan una evaluación de su práctica, la cual, en su mayoría (lo veremos más adelante), se hace de una manera informal, como afirman Interficies: «Hacemos evaluación sobre todo informal en varias dimensiones, pero siempre es deficiente». Otro dato que se debe tener en cuenta es la falta de medios o de personas especializadas que les acompañen en el proceso, como nos indica el 16% de la muestra; así lo verbaliza Jordi Ferreiro:

> No suelo tener posibilidad, aunque me encantaría. Por parte de la institución sí se tiene en cuenta la figura del relator, la persona que cuenta lo que ha sucedido, pero no hay un espíritu crítico que se dedique a decir lo que está bien o no, nos les interesa, y es una lástima que no exista la evaluación, porque ayudaría a afinar los proyectos.

Con el fin de exponer las respuestas a esta pregunta de manera ordenada, decidimos crear dos apartados: por un lado, el destinado a mostrar el amplio abanico de herramientas que utilizan las arteducadoras para evaluar sus prácticas; por otro, el que se centra en el sujeto de evaluación, es decir, quiénes realizan la evaluación y a quién o qué se evalúa.

A. HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN

Cuando nos detenemos en el tipo de herramientas que usa el arteducador para evaluar su práctica, la forma más habitual, con un 78%, son las **prácticas dialógicas**. A grandes rasgos, estas consisten en una evaluación informal, al finalizar la actividad, en la que habitualmente se implica a las personas que han participado. Es un momento colectivo en el que se ponen en común los diferentes puntos de vista de lo vivido, tal como nos comenta Núbol: «Cuando realizamos talleres o acciones concretas, llevamos a cabo una evaluación del proceso mediante una puesta en común con los participantes».

La siguiente herramienta, por orden de aparición, con un 50%, son los **textos escritos** como práctica de reflexión sobre lo acontecido en los proyectos. Una muestra de ello son las memorias finales o los documentos donde se registran valoraciones y vivencias de las actividades desarrolladas. El hecho de dedicar un tiempo al acto de poner en palabras esas vivencias sirve para hacer balance y repercute, de alguna manera, en los proyectos futuros.

> Hago una reflexión por escrito, describiendo la vivencia y valorando los puntos positivos y negativos de la actividad y los aspectos a mejorar. (Óscar Espírita)

> Otras veces aprovechamos los textos que nos invitan a escribir para reflexionar y evaluar nuestra propia práctica de forma compleja, como en el último número de la revista *Errata* sobre nuestra práctica del Mde11 bajo el prisma de la economía feminista. (Transductores)

La **observación participante** es usada por el 30% de las arteducadoras para valorar qué ha funcionado mejor o peor en sus procesos de implementación. La observación, uno de los métodos más antiguos y empleados en investigación,

tiene como fin describir, explicar y comprender lo observado, y, desde hace varios años, cada vez se encuentra más presente a la hora de evaluar las prácticas educativas. Además, como ya señalamos en el epígrafe 3.2.2., el interés del arteducador por los procesos de investigación también explica que recurra a este proceso como modo de evaluación.

> Mi evaluación, sin embargo, es muy informal. Se basa en observar la satisfacción de mis estudiantes y sus logros en relación con el trabajo final y el grado de independencia adquirido por cada uno de ellos. (Lucía Sánchez)

La **elaboración de cuestionarios** es otra de las herramientas que utilizan el 17% de las arteducadoras que realizan algún tipo de evaluación de sus prácticas. Este tipo de técnica se diferencia de las anteriores en que la recolección de datos se lleva a cabo a través de una serie de preguntas previamente confeccionadas con el propósito de que sean las personas que han participado en la práctica quienes las respondan.

> Cuando el proceso se desarrolla en márgenes de tiempo más amplios, suelo preparar un cuestionario de evaluación. (Álvaro Valls)

Cuando las herramientas que se suelen manejar en los procesos de evaluación no encajan dentro de los modos de hacer de los arteducadores, entra en juego la creatividad –una cualidad ligada históricamente al ámbito artístico– para crear una serie de herramientas personalizadas. De esta manera, observamos que el 17% **elaboran sus propios indicadores de evaluación** o hacen uso de alguna **herramienta artística** como métodos de evaluación, como Chari Cámara, que utiliza los fanzines para este fin:

> En cada sesión se nombran tres cartógrafos que tendrán que realizar un pequeño mapa-fanzine de esa clase en particular; luego, ese fanzine sirve también para comunicar de manera analógica el proceso.

De manera específica en el caso de las arteducadoras que desarrollan su práctica en la educación formal, el examen aparece como una forma de evaluación, aunque encontramos un matiz que revela la implicación de los estudiantes en su propio proceso de enseñanza y aprendizaje, como nos aclaran Marta de Gonzalo y Publio Pérez Prieto:

> El propio examen de contenidos se plantea desde conocimientos aplicables, que plasmen su propia implicación en su aprendizaje de forma activa o su participación en los diálogos con otros.

B. SUJETO DE EVALUACIÓN

La segunda cuestión que hay que analizar a partir de la información obtenida sobre el acto de evaluar hace referencia al sujeto de evaluación; es decir, quién o quiénes son los sujetos que la llevan a cabo y a quién o qué evalúan. Como veremos a continuación, la diversidad de respuestas halladas nos muestra tanto la complejidad del hecho en sí de la evaluación como las variadas interpretaciones que su uso plantea.

Si nos detenemos en los **agentes que evalúan**, encontramos tres fórmulas que son complementarias entre sí: junto con los participantes (60%), únicamente evalúan las arteducadoras (35%) o de la mano de expertos (22%).

No es de extrañar que en una figura que entiende la participación como un aspecto clave de sus modos de hacer, esta también se vea reflejada en las formas de evaluar. Como afirma Christian Fernández Mirón:

> Si se trata de participantes, también su *feedback* es crucial. Y, además de ir tomando nota y modificando cosas durante el proceso, procuro incluir esa puesta en común donde trazar conclusiones en grupo.

La apuesta por una evaluación participativa no va en detrimento de que los arteducadores realicen sus propias evaluaciones internas, en las que surgen importantes reflexiones sobre el proyecto realizado, como nos comenta Paloma Calle:

> De manera individual no tengo un proceso formal de evaluación, evalúo reflexionando internamente sobre la experiencia, pensando en lo que funciona y en lo que se podría mejorar.

En ocasiones, también se cuenta con la colaboración de expertos y personas externas al proyecto que pueden aportar otra mirada sobre ciertos aspectos que las arteducadoras y las participantes, al estar inmersas en la implementación del proyecto, hayan podido pasar por alto:

> Siempre prefiero trabajar en colaboración con otros agentes, ya que, entre otras muchísimas ventajas, en este ámbito facilita la visión de otro profesional. Cuando no es posible, procuro invitar a algún observador externo de confianza o con un criterio que respeto para que observe y tome notas. (Sofía de Juan)

Con respecto a **qué o quiénes se evalúa**, localizamos tres asuntos sobre los que hacer una valoración: el proyecto o la propuesta (78%), las personas participantes (35%) o los propios arteducadores (26%). A la luz de estos datos, podemos decir que lo más habitual es realizar una evaluación sobre el proyecto cuando este ha finalizado, para saber cómo se ha desarrollado, cuáles han sido los aciertos, las posibles mejoras o qué aprendizajes y hallazgos se han producido:

> Siempre intento, al final de la práctica/taller/curso, dejar un tiempo de reflexión colectiva sobre la experiencia que ha supuesto la propuesta. Me parece fundamental no solo dar un tiempo a la reflexión colectiva para escuchar qué ha supuesto la experiencia, sino también hacer este ejercicio de valoración, no en términos académicos de poner notas, sino más bien a nivel experiencial qué ha supuesto la propuesta, cómo se ha vivido, etc. Escuchar es fundamental para aprender. (Aimar Pérez Galí)

En íntima relación con la valoración del proyecto está la evaluación de los participantes, qué ha supuesto para ellos formar parte de esa experiencia, qué aprendizajes se llevan y qué posibles mejoras se desprenden de ello:

> Evaluamos la experiencia de l@s participantes en varios niveles: aprendizaje artístico, bienestar, relación grupal, cumplimiento de expectativas, lo inesperado, experiencia a nivel personal. (Las Cientovolando)

Por último, la arteducadora también realiza una evaluación de su propia práctica, para reflexionar sobre ella y analizarla, un proceso fundamental para que pueda seguir creciendo como profesional. Se trata de conectar todas las dimensiones de lo que se ha trabajado, entendiendo la práctica como una forma de investigación que va más allá de la evaluación puntual del proyecto.

> El mecanismo de revisión que implementamos de nuestra propia práctica es la autorreflexión y debate en grupos reducidos. La investigación, en sentido amplio, y la lectura y la formación de modo más específico, nos resultan una fuente de inspiración importante para el cuestionamiento de nuestra práctica. (Comusitària)

4.2.3.2. SEGUIMIENTO

Las palabras *evaluación* y *seguimiento* suelen ir de la mano en muchos proyectos, ya que se pueden considerar las dos caras de una misma moneda. Pero esto no siempre es así; hay proyectos en los que el seguimiento no tiene cabida, en la mayoría de los casos, porque para realizarlo se necesita una inversión de tiempo importante y una serie de recursos que no siempre se manejan o se tienen a mano. Y así lo reflejan los datos: menos de la mitad de los arteducadores seleccionados (el 43%) no hacen ningún tipo de seguimiento, frente al 17% que lo han realizado solo en alguna ocasión y al 33% que lo suelen llevar a cabo regularmente. Se evidencia así la dificultad que entraña saber con exactitud el grado de transformación social que han alcanzado los proyectos, aun cuando esta voluntad de incidir en lo social sea uno de los aspectos clave del quehacer de esta figura.

Las arteducadoras que no realizan un seguimiento de sus prácticas entienden que esta labor debería contar con una dotación específica, tanto temporal como económica, para poder desarrollarla en profundidad a través de un registro que mida el impacto que ha causado su proyecto. Pero eso no significa que no muestren preocupación o interés en ello, puesto que ponen de manifiesto la necesidad y la pertinencia de poder hacerlo en el futuro.

> No, es algo que deberíamos plantearnos mejor. Dedicamos mucho esfuerzo a documentar y devolver el proceso de trabajo realizado, pero no medimos el impacto posterior ni hacemos un seguimiento. Más por falta de recursos que de interés. (Zemos98)

Cuando el seguimiento se realiza solo en ocasiones, o bien se fusiona con la propia evaluación, la falta de continuidad radica en las dinámicas en las que se suelen desarrollar los proyectos; su propia subsistencia empuja a seguir en una rueda de producción que impide reposar lo sucedido más allá de la inmediatez. Además, cuando se trabaja con unas comunidades o contextos determinados puede resultar muy complejo volver a ellos para analizar lo que ha sucedido. En otros casos más favorables, los proyectos cuentan con recursos o agentes externos que hacen que ese seguimiento sea posible.

> Muy poco, muchos proyectos están fuera de nuestra ciudad e, incluso, del país. Y los que están cerca al final se hace difícil dedicarles un seguimiento por la escasez de tiempo. Los nuevos proyectos arrollan a los pasados. Ahora mismo estamos haciendo seguimiento a un par de ellos, aunque no es lo normal. (Basurama)

> Lo hemos hecho en algunos proyectos, pero es una deficiencia que debemos superar. Lo hemos realizado en proyectos con carga terapéutica, donde el tipo de evaluación ha sido desde el punto de vista de los efectos del método y el trabajo en los y las participantes, elaborado por profesionales en psicología. Pero queremos integrar una forma de evaluación. (Cine sin Autor)

Al hablar del 33% de las arteducadoras que afirman llevar a cabo algún tipo de seguimiento, es imprescindible aclarar que lo abordan de una manera informal, es decir, se situaría fuera de lo que consideramos sistemático, académico o formal. Principalmente, recurren a los vínculos que establecen con las personas que participan en sus prácticas y al uso de las redes sociales.

> Las redes sociales suelen ser un espacio de interacción, reflexión y análisis de las propuestas, y, por tanto, nos aportan información sobre el impacto que genera cada una de nuestras prácticas. (Adolf Murillo)

Comprobar en qué medida otros agentes –ajenos a los arteducadores que los diseñaron en un principio– replican, se apropian o reformulan esos modos de hacer es otra forma de valorar el impacto de los proyectos. Los términos *apropiación, réplica*... cobran aquí un valor positivo, al reflejar que las prácticas de unos agentes están sirviendo para crear nuevos marcos de acción que podrán emplear y ampliar otros.

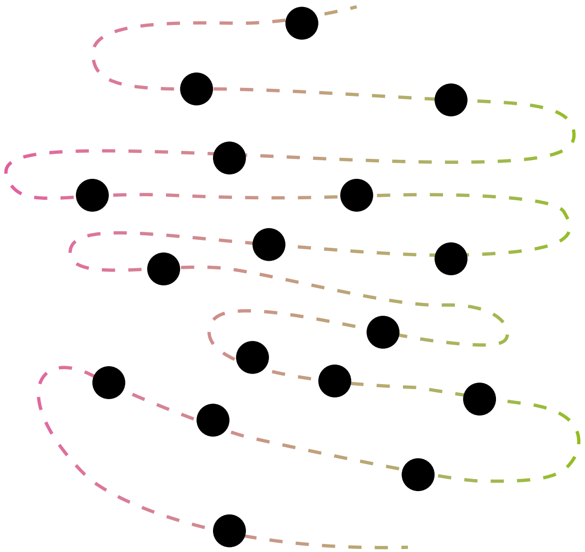
> No de forma sistematizada, pero sí que hemos podido ver como nuestro modelo ha sido replicado a veces en otros lugares y por otros colectivos. Entendiendo por «nuestro modelo» la combinación de actividad cultural+gamberrismo. Entendiendo por «ha sido replicado a veces en otros lugares y por otros colectivos» que igual nos copian un poco... (¡Hostia un libro!)

También se destacan procesos de seguimiento más personales, a lo largo de los años, por parte de la arteducadora. Esto atiende a cómo influyen y repercuten en el diseño e implementación de proyectos futuros los proyectos desarrollados en el pasado; para ello, resulta imprescindible una reflexión constante y la recopilación continua de la práctica general, como es el caso de Akántaros:

> No había pensado en los comienzos (por el año 1995) en un seguimiento, pero luego, al irse generando cada vez más vías de comunicación con y entre todos, fui siendo más consciente de atender el impacto de mi práctica. A través del blog *Akántaros*, de los *mail* personales y, sobre todo, de mis propias anotaciones, reflexionando sobre mi labor, descubro (porque cada vez es un feliz descubrimiento) el trabajo de formación permanente y multiplicador que produce mi hacer entre pares y las emanaciones continuas de dicho hacer en los más chicos.

Por último, cabe señalar que, en ocasiones, la institución que contrata al arteducador es la encargada de realizar esa labor de seguimiento. Lo habitual es que esta se haga en términos cuantitativos, aunque en algunos casos, afortunadamente, se hace un mayor énfasis en lo cualitativo, como verbaliza Artaziak:

> En los centros donde trabajamos se encargan otros departamentos de medir el impacto de nuestra labor y la labor en general desarrollada en el centro. En muchas ocasiones se centran en cifras de visitantes..., pero también existe una valoración cualitativa que se recoge a través de nuestros relatos. En el caso de Tabakalera, podríamos decir que esta segunda parte puede ser más importante que la primera. Lo que no suele ser habitual.



5 Panorama mínimo

El objetivo de una parte del cuestionario que diseñamos era conocer el panorama profesional en el que se encontraban los arteducadores seleccionados. Aunque por *panorama profesional* entendemos conceptos relacionados con lo económico (como el salario, el tipo de contrato o estatus legal del trabajador), nos pareció razonable dar un paso más allá y tener en cuenta las cualidades intrínsecas de esta nueva figura profesional. Esto nos llevó a añadir cuestiones que incidieran en los canales que utilizan las arteducadoras para llevar a cabo sus proyectos artísticos-educativos, así como en las formas que emplean para darles visibilidad, conseguir más trabajos en el futuro y legitimarse. Por último, también nos pareció importante conocer sus lugares de trabajo, tanto en los procesos de diseño como en los de implementación.

Pero, al igual que decidimos ahondar en estos factores –menos comunes cuando se habla de lo profesional–, también pasamos por alto algunas cuestiones que hubiera sido interesante conocer, como, por ejemplo, cuáles son las instituciones que los suelen contratar, subcontratar o reclamar sus servicios; qué figura laboral aparece normalmente en su contrato (artista, educador, monitor...); cuántos años llevan desarrollando este tipo de trabajos, etc. Desafortunadamente, las preguntas son limitadas; y, pese a ser un proyecto de investigación ambicioso –pues pretendemos abarcar muchas cuestiones sobre este nuevo perfil profesional–, tuvimos que hacer un ejercicio de elección.

Antes de pasar a destilar la información, debemos contextualizar varias situaciones con características propias, en lo que a las condiciones laborales se refiere, que tendremos en cuenta en epígrafes posteriores. Por un lado, recordamos que en la muestra hallamos un perfil claramente vinculado al mundo de la educación formal. Exactamente, son cinco (el 17% del total) los arteducadores maestros y profesores que desarrollan su trabajo en centros educativos públicos, concertados o privados, instituciones que aseguran a los profesionales que trabajan para ellas una nómina al final de mes, un tipo de retribución salarial difícil de encontrar en el sector que estamos investigando. Por otro lado, no solo encuestamos a personas físicas, sino que también participaron colectivos, organizaciones en las que existen diferencias contractuales entre sus miembros.

Por último, también queremos aclarar que la muestra con la que contamos es un pequeño ejemplo del panorama actual, es decir, no pretendemos hacer generalizaciones de la situación profesional de la arteducadora, sino mostrar las primeras pinceladas de un cuadro aún por construir.

5.1. Vías para conseguir o desarrollar proyectos

Empezamos reflexionando sobre los dos canales que más utilizan los arteducadores a la hora de desarrollar sus proyectos: por iniciativa propia –presentan sus propuestas a espacios o convocatorias en los que pueden tener cabida– y por encargo –específicos de instituciones y centros, o provenientes de algún contacto del tejido artístico y cultural–. Los datos nos revelan que casi el 90% de los encuestados no se decantan por una sola vía, sino que usan ambas.

> Realizamos propuestas, pero también nos proponen. De todas maneras, si empujas hacia una dirección, luego, más tarde o más temprano, vienen propuestas desde ese lugar. Si desarrollas una línea de trabajo, a la larga recibes propuestas para poder implementarlas. (Basurama)

> A partir de los talleres y actividades que realizamos van surgiendo contactos, personas interesadas y sinergias. Igualmente, estudiamos convocatorias y becas dentro de las cuales vemos pertinente participar, diseñamos proyectos y los presentamos. (Edunoise)

Tras el proceso de análisis de las respuestas a esta pregunta, podemos decir que, en la mayoría de los casos, se genera el siguiente recorrido: en un principio, se abordan propuestas que nacen de la iniciativa propia, las arteducadoras crean proyectos que presentan a diferentes instituciones, centros culturales o educativos, etc.; una vez que se crea una red de contactos y su trabajo empieza a ser visible dentro del sector, son las instituciones públicas, centros, empresas u organizaciones los que requieren sus servicios. Así nos lo explica con detalle el colectivo HUL:

> Somos completamente proactivos. Al principio, en general, nosotros proponíamos las actividades a las instituciones, organizaciones y centros. A partir de nuestro Festival de Microedición y Guantazos (¡Hostia un libro!), hemos dispuesto de una carta de presentación con la que poder presentar proyectos con una cierta solvencia. Ahora nos llaman bastante.

Aunque existe una cierta complejidad a la hora de presentar este tipo de proyectos híbridos, debido a la carencia de convocatorias que abarquen las dos áreas a la vez (como nos explicita el colectivo Cross Border Project: «Apenas existen los canales a los que proponer de manera formal, es decir, con un *dateline* y una convocatoria pública. Incluso, cuando tú propones en el Departamento de Cultura, te dicen que eso es de Educación; y en Educación, que de Acción Social..., y es difícil explicarlo. Consigo hacer proyectos porque busco necesidades y, sobre todo, aliados que puedan entender lo que puedo ofrecer»), algunos de los colectivos entrevistados sí nos han transmitido que en los últimos años han percibido una mayor tendencia a recibir encargos por parte de instituciones tanto privadas como públicas, gracias a la visibilidad que les han proporcionado sus primeros trabajos.

> Normalmente, hacemos nosotros las propuestas, conseguimos financiación y, a partir de ahí, empezamos a trabajar en la producción completa del proceso en el que se insertan la mediación y la activación de metodologías participativas. La tendencia está cambiando, y van surgiendo algunos encargos por parte de instituciones privadas, públicas y, también, de entidades como ONG, en donde solemos tener un tanto por ciento alto de control sobre las cosas que hay que hacer. (Zemos98)

Respecto al porcentaje restante (17%), corresponde al grupo de los profesores y maestros de educación primaria y

secundaria que desarrollan proyectos que se adaptan a su contexto particular. Estos proyectos suelen tener en cuenta la legislación educativa y giran en torno a la estructura curricular correspondiente, con un corsé mucho menos flexible que el que proponen las instituciones culturales, ajenas al proceso de certificación formal.

> Ayudas de la Consellería de Educación e instituciones públicas. Nunca espero nada, siempre tengo propuestas que adapto o desarrollo a través de convocatorias públicas o, simplemente, como resultado de la práctica con mis alumnos. (Adolf Murillo)

5.2. Visibilidad de los proyectos

Si nos detenemos en los canales de comunicación que existen en nuestra sociedad, los relacionados con la tecnología ocupan el primer lugar. Según los últimos estudios, en España más de 27 millones de personas acceden regularmente a internet; el 78%, todos los días, y el porcentaje se dispara en el caso de los jóvenes. La tecnología nos ayuda a agilizar, optimizar y perfeccionar muchas de las actividades que hacemos en nuestra cotidianidad, dándonos la oportunidad de crear un escaparate abierto las 24 horas del día.

La cultura digital nos ofrece una serie de herramientas que nos facilitan muchas de las tareas diarias, ahorrándonos esfuerzo y tiempo, y de esto se vale el grupo de arteducadores consultados. Más del 93% utilizan internet para dar visibilidad a sus proyectos. Las webs y los blogs (tanto corporativos como personales), junto con las redes sociales, resultan imprescindibles para simplificar ciertos procesos como darse a conocer, encontrar aliados, difundir proyectos de trabajo, etc. Es decir, estas plataformas constituyen el principal escaparate del trabajo en arte y educación.

> Procuro documentar los procesos o resultados (con texto y fotografías, a veces también vídeos o dibujos). Comparto algunos a través de redes sociales (Instagram, Facebook y, en menor medida, Tumblr y Twitter), haciendo énfasis en textos descriptivos y claros, así como en el uso adecuado de etiquetas para propiciar su función de conectores. (Christian Fernández Mirón)

Con respecto a las webs o blogs, hay una tendencia a crear páginas personales o corporativas, aunque, en ocasiones, el trabajo de algunas arteducadoras se aloja en las

webs de las instituciones para las que trabajan, lo que las ayuda a aumentar dicha visibilidad y, a veces, a conseguir nuevos proyectos.

> De manera externa, existen varias plataformas bastante activas que suelen tener en cuenta mi trabajo. [...] A través de sus diversas plataformas en la red, suelen compartir el trabajo pedagógico que realizo con ellos, así como mi obra personal y cómo se va movilizando [...] he tenido la suerte de que determinadas personas o instituciones se han topado con mi trabajo a través de estos medios, y me han propuesto trabajar y llevar a cabo proyectos para ellos/as. (María Ortega Estepa)

Las redes sociales más nombradas son Facebook, Twitter e Instagram. Como los proyectos audiovisuales son muy habituales, también se hace referencia a YouTube o Vimeo. En menor medida encontramos SoundCloud, puesto que quienes hacen uso de esta plataforma son sobre todo los arteducadores de disciplinas relacionadas con música y arte sonoro.

Algunas arteducadoras también optan por enviar una publicación digital para informar sobre sus actividades a las personas que previamente se hayan suscrito, a través de una *newsletter* o boletín.

> Redes sociales, principalmente. Enmedio cuenta con una gran red de colaboradores y afines *online*. Esta red se activa para cada uno de los proyectos que ponemos en marcha, desde los talleres que organizamos constantemente hasta las intervenciones que llevamos a cabo a lo largo del año. (Enmedio)

El siguiente canal destacado, aunque con un porcentaje (37%) bastante alejado de la cifra que aparece cuando hablamos de internet, está relacionado con reuniones profesionales que pueden suceder en contextos formales (congresos o seminarios universitarios) o en contextos más informales, como jornadas en instituciones culturales de diverso tipo (museos, centros culturales, centros de arte, fundaciones, sedes de colectivos, etc.).

Lo mismo ocurre (con un 33%) cuando la propia práctica –sobre todo las relacionadas con el mundo de las artes escénicas, música o artes visuales– se concibe como una producción cultural en sí misma. La implementación de dichos proyectos en forma de obra de teatro, concierto, *performance* o exposición agrega al proyecto un plus de visibilidad.

> Al trabajar con el lenguaje de la música de carácter performántico, prácticamente todos los procesos que lideramos concluyen con una muestra pública o concierto en equipamientos culturales cabecera o de proximidad. (Comusitària)

Finalmente, otros procedimientos nombrados para hacer visible el trabajo de los arteducadores son publicaciones de artículos, entrevistas o libros (23%); el ya cada vez menos usado, pero no por ello menos efectivo, boca a boca (13%); artículos de prensa (13%); y uso de carteles y folletos (10%).

5.3. Tipo de contratación y facturación

CONTRATACIÓN

Cuando se habla de un acuerdo entre un empresario y un trabajador, en el que este último presta determinados servicios a cambio de una retribución o salario acordado entre ambos, nos estamos refiriendo a lo que en el mundo laboral se entiende como un contrato de trabajo. La tipología más extendida es la siguiente:

Contrato indefinido: la prestación de servicio no tiene límite de tiempo.

Contrato temporal: la relación laboral entre el trabajador y el empresario tiene una duración determinada.

Contrato para la formación y el aprendizaje: régimen que combina la actividad laboral retribuida y la actividad formativa.

Contrato en prácticas: su objetivo es la adquisición de una práctica profesional relacionada con la titulación del trabajador.

En el análisis de la información obtenida en este apartado, los propios datos nos marcaron situaciones laborales claramente diferenciadas cuando se habla de la tipología de contrato de la arteducadora. Por un lado, se encuentran los arteducadores con un perfil estrechamente vinculado al sector educativo formal (17%) que hemos nombrado al inicio de este capítulo (maestros de infantil y primaria, y profesores de secundaria), que cuentan con un contrato indefinido, e incluso funcionarios de carrera.

Por otro lado, la mayoría de las arteducadoras trabajan principalmente como autónomas y desarrollan proyectos puntuales para instituciones vinculadas a contextos culturales o comunitarios de todo tipo; pero, aun habiendo firmado alguna vez algún contrato (menos del 50%), afirman que estos suelen ser temporales, en su mayoría, contratos de obra o servicio determinado. Este tipo de contratos no ofrecen ninguna seguridad de continuidad a estos trabajadores, lo que repercute, como no podía ser de otra manera, en su estabilidad económica y en su forma de trabajar.

> Nos gustaría desarrollar una colaboración más a largo plazo con alguna institución cultural y con diferentes comunidades; una contratación más sólida y estable, lo cual creemos que se reflejaría tanto en nuestra estabilidad personal como en la del grupo con el que trabajemos. (Edunoise)

FACTURACIÓN

Por otro lado, cuando no existe un contrato laboral, el cobro del servicio se realiza a través de facturación. Más del 85% acredita a través de una factura la operación comercial que ha realizado con la empresa o institución que demanda sus servicios, frente al 13%, que en ocasiones no lo hace por tratarse de trabajos no remunerados económicamente.

> A veces, si es un trabajo más de intercambio, entra en otras lógicas de retribución, como esta entrevista o charlas talleres que hemos hecho más con movimientos políticos o espacios independientes. (Transductores)

> En ocasiones, simplemente nuestra práctica no ha sido remunerada. Algunos ejemplos de proyectos sin remunerar han sido talleres desarrollados en centros educativos, espacios de salud y colaboraciones en universidades. (Núbol)

La legislación española no permite que un particular desarrolle un trabajo sin rendir cuentas al Estado, por lo que es necesario emitir una factura de manera legal, pero esto puede suponer un trámite burocrático complicado y unos gastos que no compensen los ingresos que se van a percibir por dicho trabajo si este es puntual o está mal remunerado. Este es uno de los mayores problemas de los arteducadores a la hora de facturar.

Darse de alta en el Régimen Especial de la Seguridad Social como trabajadores por cuenta ajena conlleva una cuota del RETA (Régimen Especial de Trabajadores Autónomos), el 21% de IVA y el IRPF correspondiente. Como dato numérico, la cuota mensual de autónomos en el año 2018 oscila entre los 237,56 y los 277,58 euros, dependiendo de si están en una situación de pluriactividad y cotizan por dicha prestación en otro régimen. Es importante tener esto en cuenta, ya que tanto la duración de los proyectos de arte+educación como los ingresos anuales que se perciban por ellos son decisivos a la hora de darse o no de alta como trabajador autónomo.

> Se contrata por cuenta ajena. Es decir, la institución pide que les emitas una factura, ya sea como autónomo o como asociación. En tres años, nunca me ha pasado que una organización me contratase como trabajadora directa. (Cross Border Project)

> Anteriormente, solo me daba de alta cuando tenía necesidad de facturar. Emito una factura con cada trabajo que realizo. (María Ortega Estepa)

Por la razón económica anteriormente expuesta, otras alternativas que barajan, sobre todo en el caso de los colectivos que hemos entrevistado, es la facturación a través de las asociaciones que han formalizado; de hecho, una razón de peso para asociarse, establecerse como colectivo o formar una cooperativa es, precisamente, la de la facturación.

También existe la posibilidad de hacerlo a través de las cooperativas de trabajo asociado que han proliferado en los últimos años. Estas se dedican a gestionar las facturas de un grupo de profesionales que efectúan un mismo proyecto o que trabajan en el mismo sector de forma puntual y a quienes no les compensa darse de alta como autónomo de forma habitual porque no facturan grandes cantidades de dinero al mes.

> La mayoría de las veces son subcontratas. Este es uno de los motivos por el que decidimos crear nuestra empresa. (Artaziak)

> Facturo a través de una cooperativa Smart-IB, ya que me es imposible ser autónomo en España, y no suele haber contratos. (Álvaro Valls)

5.4. Ingresos

En la parte del cuestionario que destinamos a los ingresos, primero queremos aclarar que no se especificaban las ganancias por hora, actividad o proyecto, sino que optamos por preguntar por los ingresos anuales aproximados que obtenían por el trabajo realizado como arteducador. El encuestado disponía de una tabla con cantidades que iban desde los 0 - 2000 euros hasta los más de 20 000 euros.

Después del recuento de datos, podemos afirmar que en torno al 50% de los encuestados declaran percibir por su trabajo como arteducador ingresos por debajo del salario mínimo interprofesional (que asciende a la cifra de 10 302,60 euros anuales en el 2018). Por esta razón, no es de extrañar que, para poder llegar a fin de mes, esta figura profesional tenga que desempeñar otras labores remuneradas.

> Tengo que complementar con otros ingresos, ya que es una actividad profesional no lo suficientemente estable. (Paloma Calle)

> Aún no he encontrado estabilidad laboral en ningún campo, pero las actividades como «arteducadora» han sido puntuales y de corta temporalidad, es una pena no poder dedicarme al completo a ello. (Xandra Villar)

Pero ¿cuáles son los principales trabajos que desempeñan?, ¿están de alguna manera relacionados con el mundo de la educación o del arte, o, por el contrario, se alejan de estas dos disciplinas? Para contestar a estas cuestiones, elaboramos una pregunta que hacía referencia a esta situación concreta. En las respuestas descubrimos que es más alto el porcentaje de arteducadoras que realizan tareas relacionadas con el mundo artístico (60%) que con el educativo (33%) para subsistir. A esto se suma un porcentaje más pequeño (15%) que en ocasiones realizan tareas alejadas de estos dos ámbitos.

> Suelo decir que «hago de todo por vocación y por necesidad». Es decir, tengo inquietudes y habilidades diversas (arte, educación, diseño, música, gestión y coordinación), y esto me permite alternar entre diferentes disciplinas y aprender de/en cada una, pero también sobrevivir con un poco de ingresos de cada área. En ocasiones, resulta complicado o hasta desesperanzador, pero esto tiene más que ver con la precariedad que rodea mis profesiones que con las actividades en sí, pues son muy gratificantes y de algún modo logran que merezca la pena. (Christian Fernández Mirón)

En los casos de asociaciones o colectivos, al tratarse de un grupo de personas, a veces no todos ellos tienen las mismas condiciones laborales. Puede ocurrir que los ingresos anuales cubran el salario de una o dos personas, pero no el de todos los miembros del grupo, los cuales se ven obligados a desempeñar otro tipo de labores para cubrir sus necesidades.

> [...] hay una persona a tiempo completo; hay otra persona coordinadora, pero no es su principal fuente de sustento; y, después, personas que entran o salen con colaboraciones específicas que cobran siempre igual que los coordinadores. (Transductores)

Nos llama la atención que, cuando hablamos de los ingresos asociados a la figura del arteducador, a pesar de que en los contratos de trabajo de los docentes del ámbito formal (recordemos, los únicos que cuentan con un contrato indefinido) esta figura no aparece como categoría profesional, esto no impide que ellos consideren que están ejerciendo las funciones que caracterizan a este perfil y que les están pagando por ello. De hecho, solo hallamos a una persona que distingue entre su salario de docente y de arteducador: «Mi principal fuente de ingresos es mi trabajo en educación secundaria, donde soy funcionario de carrera» (Adolf Murillo). Esta respuesta se hace eco de este incipiente agente que es el arteducador y muestra la dificultad que existe para definir qué ingresos corresponden a esta figura y cuáles no.

5.5. Espacios de diseño

En el cuestionario también destinamos una pregunta para saber si las arteducadoras seleccionadas disponen de un espacio de trabajo propio para diseñar sus proyectos.

Aunque para la mayoría de los arteducadores no existe una respuesta única, ya que suelen responder haciendo alusión a varios lugares de trabajo, sí encontramos tres espacios ampliamente utilizados: los de las instituciones contratantes, el espacio doméstico y lo denominado como espacios públicos, divididos en espacios públicos no profesionales (cafeterías, bibliotecas, etc.) y espacios profesionales específicos.

Como revelan los porcentajes, el primer lugar lo ocupan los espacios de los que dispone la institución contratante (47%). No hay que perder de vista que en este tramo se encuentran ese 17% de arteducadoras que están en plantilla en algún organismo educativo.

A este espacio le sigue muy de cerca (43%) el espacio doméstico. Las casas de las arteducadoras son el lugar donde estas diseñan sus proyectos, al carecer de un espacio específico para poder hacerlo.

> Los proyectos de arte y educación que desarrollamos los diseñamos principalmente en nuestra casa frente al ordenador, con la ayuda de un espacio de trabajo-almacén compartido en el centro de la ciudad. Este espacio no es un espacio de reflexión, sino de trabajo *manual* y archivo. Las ideas, en casa frente al ordenador. (La Más Bella)

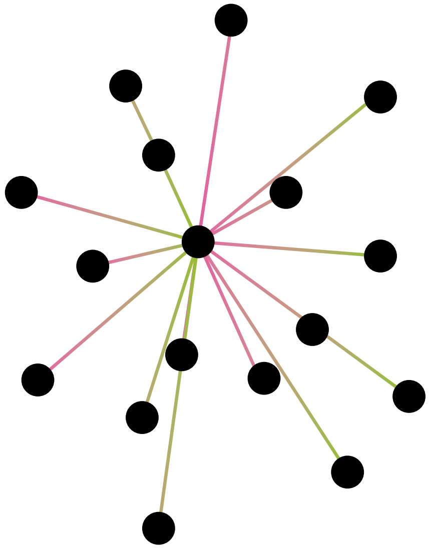
Merece la pena recalcar que apenas el 37% disponen de un *estudio* u *oficina*. Este hecho no debería sorprendernos si tenemos en cuenta los ingresos medios de este nuevo perfil profesional, en muchos casos inferiores al salario mínimo interprofesional.

Por último, otros lugares nombrados fueron los que hemos denominado «espacios públicos», entre los que destacan bares o cafeterías, centros cívicos o culturales, bibliotecas, parques y, por último, espacios de *coworking* o encuentros *online*.

> Creo que el perfil más claro de arteducadora lo encuentro en la calle, en los espacios públicos comunes, como Edificios de la Juventud, centros culturales, centros cívicos o centros expositivos. (Xandra Villar)

> En el salón de casa, en la habitación, cocina... También en bibliotecas si no me concentro bien en casa, o en un parque o en un bar tranquilo. Algunas de las personas del colectivo tienen un taller en su casa para el cacharreo. (Edunoise)

Por lo tanto, podemos ver que a esta figura profesional le resulta difícil contar con un espacio profesional propio. Pensamos que esto se debe, principalmente, a la precariedad económica que sufre gran parte de este sector, como hemos visto en el epígrafe dedicado a los ingresos.



6 Futuros presentes

6.1. Reflexiones finales

Uno de los motivos por los que decidimos llevar a cabo esta investigación fue el hecho de que Pedagogías Invisibles detectara la presencia, en el mundo laboral, de un perfil profesional híbrido entre los campos del arte y la educación. Con el fin de dar visibilidad a esta figura, confeccionamos una definición e ideamos un término para poder enunciarla: «arteducador».

Después de entrevistar a una serie de agentes que, según nuestro criterio, cumplían los requisitos para considerarse arteducadoras, llegamos a la conclusión de que, efectivamente, esta figura existe, ya que, al contrastar las opiniones de los treinta agentes seleccionados, estos se sentían identificados con la definición que habíamos propuesto. Sin embargo, no sucede lo mismo con el término *arteducador*, que no fue aceptado de manera unánime por quienes participaron en el proyecto, debido principalmente a la complejidad que generan las nuevas etiquetas, dado que estas, a pesar de ser imprescindibles para nombrar, pueden excluir o encorsetar.

La siguiente conclusión relevante es que, frente a la oposición entre el artista y la educadora que impera en nuestro imaginario, la figura del arteducador nos sitúa en un lugar de intersección, puesto que incorpora de manera transversal el pensamiento artístico y la conciencia educativa crítica en su quehacer profesional. Las arteducadoras se consideran a sí mismas agentes políticos con capacidad de transformación, al tener en cuenta la realidad social y sus problemáticas. Esta unión de las artes con lo social es un elemento clave de dicha figura.

El modo en que los arteducadores abordan la producción cultural está directamente relacionado con fórmulas vinculadas a lo colectivo, en las que se difumina quién es el receptor y quién es el productor. La participación ha aparecido como uno de los elementos clave del arteducador, cuestión que se ve reflejada en sus modos de diseñar, implementar y evaluar los proyectos (codiseño, toma de decisiones compartidas y evaluaciones colectivas).

Por otro lado, el arteducador trabaja desde contextos tanto formales (tradicionalmente vinculados a lo educativo) y culturales (asociados habitualmente a lo artístico) como comunitarios (ligados a la intervención social). Estos lugares, en vez de permanecer estancos, se desbordan y se hibridan, al igual que ocurre con la figura profesional que trabaja en ellos.

Sobre el tipo de metodologías que utiliza esta figura profesional, podemos decir que no todas las arteducadoras operan de la misma forma, aunque sí hemos encontrado una serie de elementos clave que se repiten: las herramientas que emplea proceden por una parte de lo artístico y, por otra, de lo educativo, pero mayoritariamente destacan las herramientas mixtas, tales como los modos de hacer colectivos, las prácticas dialógicas, la escucha activa, lo inesperado y los procesos abiertos, lo lúdico, los cuidados, la creatividad y el cuerpo.

Es especialmente importante tener en cuenta las metodologías de evaluación y seguimiento, entendiendo la evaluación como un vehículo para el aprendizaje y el crecimiento personal y profesional. Aunque el seguimiento sea un proceso fundamental, pues refleja el compromiso de realizar prácticas que incidan en la transformación social, hemos constatado la imposibilidad de que los agentes puedan llevarlo a cabo de una manera sistemática y formal, debido en gran medida a la precariedad laboral en la que estos se desenvuelven.

En efecto, la mayoría de los arteducadores son autónomos, y los datos que hemos analizado revelan la precariedad laboral que padecen. A la incertidumbre e inestabilidad características de las personas que trabajan por cuenta propia se suman las escasas vías para conseguir proyectos en arte+educación. Apenas existen convocatorias que abarquen proyectos híbridos, aunque sí es cierto que poco a poco, y gracias a la visibilidad que les han proporcionado sus primeros trabajos, se están abriendo camino y están empezando a recibir encargos de instituciones, tanto privadas como públicas, que se mueven en el terreno de la intersección.

Respecto a esta precariedad, encontramos que casi la mitad de los agentes seleccionados no llega a percibir el salario mínimo interprofesional por su actividad como arteducadores. Los trabajos complementarios que desempeñan para poder subsistir están relacionados, o bien con el arte, o bien con la educación, como esferas separadas, en las que lo educativo se subordina a lo artístico. Intuimos que si la figura de la arteducadora entrase en el imaginario colectivo, esos trabajos podrían desarrollarse desde una posición de intersección; de esta manera, en vez de polarizar y generar tensión, se favorecería su reconocimiento y bienestar.

Daniel Gracia, en el informe que realizó en el MNCARS, señalaba que los artistas jóvenes (y podríamos añadir que también los no tan jóvenes) entienden la educación como una práctica subalterna, como un lastre para el desarrollo de su carrera profesional. Lo que nosotras planteamos en esta investigación es que, en la figura del arteducador, lo artístico y lo educativo tienen el mismo estatus, de manera que lo educativo aporta valor a lo artístico, y viceversa. Esto abre nuevas y variadas posibilidades profesionales, en las que, en términos de legitimación y producción de conocimiento, la educación se sitúa en plano de igualdad con las artes.

En líneas generales, podemos concluir que la figura de la arteducadora se está configurando como una alternativa para la empleabilidad de los jóvenes artistas españoles, como un nicho laboral incipiente en el que se vinculan y se mezclan los mundos de la educación y del arte, difuminando la oposición tanto conceptual como práctica que se ha mantenido históricamente entre estas dos esferas, y que permite que puedan mejorar su calidad de vida en todos los sentidos. Como acabamos de decir, esta figura existe, pero de manera incipiente, por lo que para su legitimación, y para mejorar las condiciones de vida de los jóvenes artistas, es necesario que se consolide su visibilidad.

6.2. Líneas de actuación

Esta investigación ha demostrado la existencia de una figura que, al aunar competencias y modos de hacer que vinculan lo educativo con lo artístico, genera un espacio profesional alternativo donde las tensiones entre estas dos áreas se transforman. Pero el verdadero problema de esta figura profesional no radica en su limitada existencia, sino en su invisibilidad. Nadie sabe muy bien qué es una arteducadora ni a qué se dedica, por lo que el trabajo que nos queda por hacer es introducir esta figura en el imaginario social y, de manera específica, en el imaginario de quienes quieren dedicarse tanto al arte como a la educación, para que puedan situarse en este lugar de intersección en vez de ocupar posiciones opuestas que operan desde el malestar.

Consideramos que, para realizar este cambio de imaginario, sería recomendable emprender tres líneas de actuación.

La primera medida consistiría en diseñar e implementar acciones formativas –especialmente en la educación superior– desde las que establecer itinerarios para formar a los futuros arteducadores. En concreto, consideramos importante, por un lado, implementar, en los grados de Bellas Artes y Magisterio, asignaturas que aborden la existencia, los modos de hacer y las características básicas de esta figura y, por otro, diseñar un máster de profesionalización.

La segunda, crear acciones que fomenten la configuración de una comunidad de arteducadoras, tales como encuentros profesionales, jornadas, proyectos, etc. Otra posibilidad sería la elaboración, en colaboración con las asociaciones de mediadoras culturales ya existentes en España, de líneas de trabajo que aborden específicamente los problemas concretos de esta figura de intersección en el ámbito de la mediación.

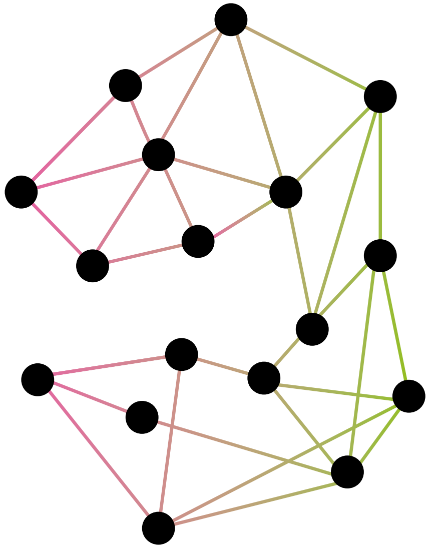
Tanto la visibilización como la creación de una comunidad son demandas que entran dentro del análisis transfeminista que ha sobrevolado la realización de esta investigación. En todos los apartados que hemos abordado, desde la «Presentación» hasta el presente capítulo, desde lo simbólico hasta lo económico, desde lo oculto hasta lo expuesto, sobrevuela un sesgo relacionado con el género que sitúa lo educativo (claramente relacionado con lo femenino) como un lugar subalterno al sagrado mundo (masculino) del arte. Deshacer esta posición generalizada es, por lo tanto, la tercera línea de actuación que deseamos señalar, como una demanda política de gran calado que de alguna manera recoge de forma global las intenciones más transformadoras y poderosas de nuestro proyecto.

Desde nuestra aportación, deseamos sumarnos a la línea de trabajo que Silvia Federici desarrolla en su obra *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. La oposición entre la imagen del genio masculino y la imagen de la maestra con delantal atraviesa de manera profunda las posibilidades de empleabilidad de los jóvenes artistas

en España. La degradación que sufren las prácticas educativas en relación con las artísticas se produce, claramente, desde una concepción capitalista que sigue perpetuando la división sexual del trabajo. La degradación social del trabajo femenino y el patriarcado del salario son cuestiones que condicionan, inevitablemente, el trabajo de las arteducadoras.

El *Estudio sobre las condiciones de empleabilidad de los artistas jóvenes en los ámbitos del arte y la educación en España* pone de manifiesto la dificultad que supone para los artistas y educadores encontrar un trabajo, así como la gran precariedad que acompaña a los que encuentran. Pese a esta realidad, también se señala el optimismo con el que estos jóvenes abordan su profesión. Así, Daniel Gracia (2017: 57) termina su estudio con una frase muy reveladora: «Ellos confían en el futuro. Nosotros confiamos en ellos».

Para terminar nuestro texto, nos gustaría añadir que nosotras confiamos en la unión entre ellas.



Bibliografía

Bibliografía

Álvarez, M. (2016): *Entre la escuela y el museo. Evaluación de acompañamiento de residencias artísticas en colegios de primaria. Aquí trabaja un artista 2014-2015*, Madrid: Centro de Arte Dos de Mayo (CA2M).

AMECUM (2017): *Informe sobre la situación laboral de las mediadoras culturales en el Estado español* (sin publicar).

Camnitzer, L. (2009): *Educación para el arte. Arte para la educación*, Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul.
– (2011) (coord.): «Pedagogía y educación artística», revista *Errata*, n.º 4.

Cervetto, R., y M. Á. López (2017) (coords.): *Agítese antes de usar. Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina*, Buenos Aires: Malba + TEOR/éTica.

Efland, A. D., K. Freedman y P. Stuhr (2003): *La educación en el arte posmoderno*, Barcelona: Paidós.

Federici, S. (2017): *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*, Madrid: Traficantes de Sueños.

Foucault, M. (1975): *Vigilar y castigar*, Madrid: Siglo XXI Editores.

GED (2017) (coord.): *Ni arte ni educación. Una experiencia donde lo pedagógico vertebra lo artístico*, Madrid: Los Libros de la Catarata.

Goetz, J. P., y M. D. LeCompte (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid: Morata.

Gracia, D. (2017): *Estudio sobre las condiciones de empleabilidad de los artistas jóvenes en los ámbitos del arte y la educación en España*, Madrid: Departamento de Educación del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (MNCARS).

Helguera, P. (2012): «Pedagogía para la práctica social: notas de materiales y técnicas para el arte social», revista *Errata*, n.º 4, págs. 64-84, Colombia: Instituto Distrital de las Artes.

Janesick, V. J. (2000): «La danza del diseño de investigación cualitativa: Metáfora, metodolatría y significado», en C. A. Denman y J. A. Haro (eds.): *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en investigación social*, págs. 227-252, Sonora (México): Colegio de Sonora.

Pringle, E. (2002): *"We did stir things up": The role of artists in sites for learning*, Londres: Arts Council.
– (2009): «The artist as educator: Examining relationships between art practice and pedagogy in the gallery context», *Tate Papers*, issue 11, Londres.

Rodríguez, G., J. Gil y E. García (1999): *Metodologías de la investigación cualitativa*, Málaga: Aljibe.

Stake, R. E. (1994): «Case Studies», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.): *Handbook of Qualitative Research*, págs. 236-247, Thousands Oaks, CA: Stage Publications.

VV. AA. (2015): *Contradecirse una misma. Museos y mediación crítica*, Quito: Fundación Museos de la Ciudad.

VV. AA. (2015): *Un saber realmente útil*, Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (MNCARS).

VV. AA. (2016): *Fábrica de conocimiento*, Bogotá: La Agencia.

VV. AA. (2017): *No sabíamos lo que hacíamos. Lecturas sobre una educación situada*, Madrid: CA2M.

Selección de referencias bibliográficas sugeridas por los arteducadores participantes del proyecto

ACASO, M. (2009): *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*, Madrid: Los Libros de la Catarata.
– (2015): «From Art Education to Arteducation. Making the education revolution into the visual arts teaching arena», *What´s Next? Art Education*, págs. 24-29.
– y C. MEGÍAS (2017): *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*, Barcelona: Paidós.

ALLEN, F. (2011): *Education*, Londres: Whitechapel Gallery.

AUGÉ, M. (2003): *El tiempo en ruinas*, Barcelona: Gedisa.
– (2009): *Los no lugares. Espacios del anonimato*, Barcelona: Gedisa.

BARTHES, R. (2005): *El grano de la voz*, Madrid: Siglo XXI.
– (2007): *El placer del texto*, Madrid: Siglo XXI.

BAUMAN, Z. (1999): *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona: Gedisa.

BENJAMIN, W. (2004): *El autor como productor*, Ciudad de México: Itaca.

BERGER, J. (1974): *Modos de ver*, Barcelona: Gustavo Gili.
– y J. MOHR (2013): *Otra manera de contar*, Barcelona: Gustavo Gili.

BHABHA, H. K. (2002): *El lugar de la cultura*, Buenos Aires: Manantial.

BISHOP, C. (2006): *Participation*, Londres: Whitechapel Gallery.
– (2006): «The Social Turn: Collaboration and its Discontents», *Artforum*, vol. 44, n.º 6, págs. 178-183.

BOAL, A. (1974): *Teatro del oprimido y otras poéticas políticas*, Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

BOURRIAUD, N. (2006): *Estética relacional*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
– (2009): *Postproducción*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

BRUGUERA, T. (2006): «Declaración docente» (artículo en sitio web), <http://www.taniabruguera.com/cms/389-1-Declaracin+Docente.htm>.

CAMNITZER, L. (2015): «Thinking about Art Thinking», *e-flux journal*, <http://supercommunity.e-flux.com/texts/thinking-about-art-thinking>.

CARERI, F. (2002): *Walkscapes. El andar como práctica estética*, Barcelona: Gustavo Gili.

CHOMSKY, N. (1992): *El lenguaje y los problemas del conocimiento*, Madrid: Antonio Machado Libros.

COLLADOS, A. (2012): *Laboratorios artísticos colaborativos. Espacios transfronterizos de producción cultural. El caso de Aulabierta en la Universidad de Granada*, tesis doctoral, Granada: Universidad de Granada, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Escultura.

CORTÁZAR, J. (2007): *Historias de cronopios y de famas*, Madrid: Punto de Lectura.

DELEUZE, G. (2005): *La lógica del sentido*, Barcelona: Paidós Ibérica.

DENIS, B. (1975): *Proyectos sonoros*, Buenos Aires: Ricordi Americana.

DEWEY, J. (2008): *El arte como experiencia*, 2.ª ed., Barcelona: Paidós.
– (2010): *Experiencia y educación*, Madrid: Biblioteca Nueva.

DURAS, M. (1993): *Outside*, Barcelona: Plaza & Janés.

Bibliografía

Elliot, J. D. (1995): *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*, Nueva York: Oxford University Press.

Elliott, J. (2009): *La investigación-acción en educación*, Madrid: Morata.

Ellsworth, E. (2005): *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*, Madrid: Akal.

Eisner, E. W. (2002): *La escuela que necesitamos*, Buenos Aires: Amorrortu.
– (2004): *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*, Barcelona: Paidós.

Filliou, R. (2014): *Teaching and Learning as Performing Arts*, Londres: Occasional Papers.

Foucault, M. (1997): *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1975): *Pedagogía del oprimido*, Madrid: Siglo XXI.
– (2009): *La educación como práctica de la libertad*, Madrid: Siglo XXI.

Freud, S. (2013): *La interpretación de los sueños*, Madrid: Akal.

Gablik, S. (1992): «Connective Aesthetics», *American Art*, vol. 6, n.º 2, págs. 2-7.

Garcés, M. (2008): «¿Qué podemos? De la conciencia a la encarnación en el pensamiento crítico actual» (artículo en sitio web), <http://eipcp.net/transversal/0808/garces/es>.
– (2013): *Un mundo común*, Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Gardner, H. (1998): *Mentes creativas. Una memoria de la creatividad*, Barcelona: Paidós.

Giroux, H. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona: Paidós.
– (1997): *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*, Barcelona: Paidós.
– (2001): *Cultura, política y práctica educativa*, Barcelona: Graó.

Guasch, A. (2011): *Arte y archivo 1920-2010. Genealogías, tipologías y discontinuidades*, Madrid: Akal.

Helguera, P. (2006): *Manual de estilo del arte contemporáneo*, Ciudad de México: Tumbona Ediciones.
– (2011): *Education for Socially Engaged Art: A Materials and Techniques Handbook*, Nueva York: Jorge Pinto Books.

Hôff, M. (2011): «Curaduría pedagógica, metodologías artísticas, formación y permanencia: el giro educativo de la Bienal del Mercosur», revista *Errata*, n.º 4, págs. 42-62.

Illich, I. (1971): *Deschooling Society*, Nueva York: Harper & Row (edición española: *La sociedad desescolarizada*, Barcelona: Barral Editores, 1975).

Kaplún, M. (1998): *Una pedagogía de la comunicación*, Madrid: Ediciones de la Torre.

Kaprow, A. (2007): *La educación del des-artista*, Madrid: Árdora.

Kester, G. H. (2004): *Conversation Pieces*, California: University of California Press.

Lacy, S. (1995): *Mapping the Terrain: New Genre Public Art*, Seattle: Bay Press.

Lave, J. (1988): *Cognition in Practice: Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*, Cambridge: Cambridge University Press.
– y E. Wenger (1991): *Situated Learning: Legitime Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press.

LINES, D.K. (2009) (comp.): *La educación musical para el nuevo milenio*, Madrid: Morata.

MATURANA, H. (2003): *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*, Santiago de Chile: JC Sáez Editor.

MONTES, G. (1999): *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*, Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.

PADRÓ, C. (2011) (ed.): *El aprendizaje de lo inesperado*, Madrid: Los Libros de la Catarata.

PAYNTER, J. (1972): *Oír, aquí y ahora*, Buenos Aires: Ricordi Americana.
– (1999): *Sonido y estructura*, Madrid: Akal.

PEREC, G. (1986): *Pensar/Clasificar*, Barcelona: Gedisa.

RANCIÈRE, J. (2003): *El maestro ignorante*, Barcelona: Editorial Laertes.
– (2010): *El espectador emancipado*, Castellón: Ellago Ediciones.

READ, H. (1999): *Educación por el arte*, Barcelona: Paidós.

REGELSKI, T. (2007): «Dando por sentado el "arte" de la música: una sociología crítica de la filosofía estética de la música», revista electrónica *LÉEME*, n.º 19.

RODARI, G. (2002): *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*, Madrid: Del Bronce.

RODRIGO, J. (2012): «Los museos como espacios de mediación: políticas culturales, estructuras y condiciones para la colaboración sostenible en contextos» (artículo en sitio web), <http://javierrodrigomontero.blogspot.com.es/2012/06/los-museos-como-espacios-de-mediacion.html>.

SÁNCHEZ DE SERDIO, A. (2010): «Arte y educación: diálogos y antagonismos», *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 52, págs. 43-60.

SCHAFER, M. R. (1965): *El compositor en el aula*, Buenos Aires: Ricordi Americana.
– (1969): *El nuevo paisaje sonoro*, Buenos Aires: Ricordi Americana.
– (1970): *Cuando las palabras cantan*, Buenos Aires: Ricordi Americana.
– (1975): *Limpieza de oídos,* Buenos Aires: Ricordi Americana.

SELF, G. (1991): *Nuevos sonidos en clase*, Buenos Aires: Ricordi Americana.

SENNETT, R. (2012): *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*, Barcelona: Anagrama.

SONTAG, S. (2011): *Contra la interpretación y otros ensayos*, Madrid: Debolsillo.

STEINER, G. (2007): *Presencias reales*, Barcelona: Destino.

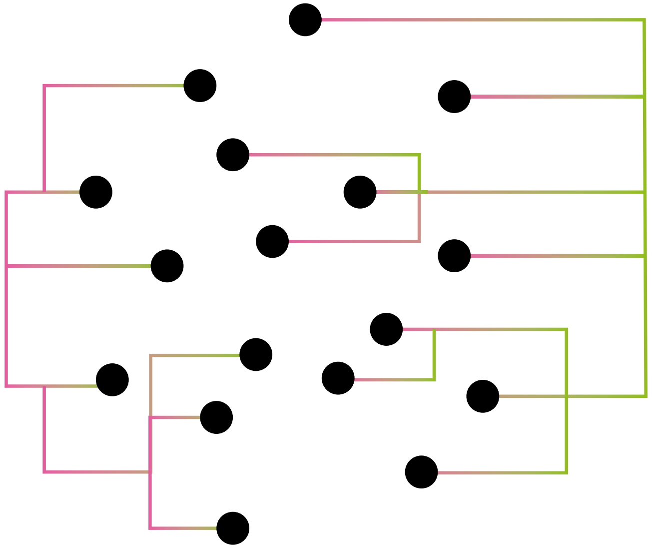
TANIZAKI, J. (2016): *El elogio de la sombra*, Madrid: Siruela.

THOMPSON, N. (2012): *Living as Form: Socially Engaged Art from 1991-2011*, Massachusetts: MIT Press.

TONNIES, F. (2009): *Comunidad y asociación*, Granada: Comares.

TONUCHI, F. (1990): *Enseñar o aprender*, Barcelona: Grao.

VERCAUTEREN, D., O. «Mouss» Crabbé y T. Müller (2010): *Micropolíticas de los grupos. Para una ecología de las prácticas colectivas*, Madrid: Traficantes de Sueños.



Anexos

CARTOGRAFÍAS
ARTE+EDUCACIÓN

Querido XXX,

Nos ponemos en contacto contigo desde Pedagogías Invisibles para pedirte tu consejo como experto cultural para un proyecto en el que nos hemos embarcado: «Cartografías arte+educación».

En Pedagogías Invisibles llevamos años detectando la existencia de un nuevo campo profesional en el que el arte y la educación se funden para crear nuevos espacios de aprendizaje y actuación. En ese terreno transdisciplinar, encontramos nichos de trabajo contemporáneos donde se hibridan las figuras del profesional del arte y de la educación, y que hemos denominado *arteducador*. Con el propósito de visibilizar esta figura, analizar sus metodologías y generar un mecanismo de empleabilidad, hemos decidido hacer una investigación que irá acompañada de un archivo (en formato web) de 30 arteducadores españoles o residentes en España que serán representantes clave de estas prácticas.

Te escribimos porque pensamos que tu aportación sería fundamental en esa selección de los 30 arteducadores. Sabemos que 30 son muchos, pero si tuvieras que elegir entre 5 o 10 arteducadores que pasaran a formar parte de este archivo, ¿a quién elegirías? En esta selección queremos que estén reflejadas todo tipo de disciplinas (visuales, música y escénicas), y también nos gustaría tener representación de gente trabajando en toda España, y no solo en los puntos calientes como Madrid o Barcelona.

Para poder ayudarte a ayudarnos, te pasamos la definición que hemos creado a partir de una primera investigación que hemos realizado en Pedagogías Invisibles sobre la figura del arteducador.

Entendemos el perfil del arteducador como una figura profesional que tiene conciencia educativa y entiende el arte como vehículo de aprendizaje; en algunos casos, también contempla una faceta investigadora en su labor. Estas arteducadoras pueden trabajar tanto en ámbitos de arte contemporáneo y educación formal o no formal como en espacios vinculados a la comunidad. Entre las funciones de los arteducadores se encuentran: propiciar la transformación social, producir conocimiento o generar experiencias de aprendizaje que hacen énfasis en la participación y el pensamiento crítico.

Esperamos que te parezca interesante nuestra propuesta y que te apetezca participar con tu selección, porque consideramos que tu aportación nos puede ayudar mucho.

Nosotras estamos muy ilusionadas con este proceso y creemos firmemente que es fundamental que por fin se visibilice la importancia del trabajo que están haciendo los arteducadores de este país en la transformación no solo en el ámbito artístico, sino también en lo social.

Quedamos a tu disposición para que nos consultes cualquier duda o cuestión que quieras comentarnos, ya sea contestando a este *mail* o llamándonos directamente (Andrea: xxx xxx xxx).

Muchísimas gracias por todo.
Un abrazo,
Pedagogías Invisibles

pedagogías invisibles
arte + educación

CARTOGRAFÍAS
ARTE+EDUCACIÓN

Querido XXX,

Nos ponemos en contacto contigo desde Pedagogías Invisibles para proponerte participar con nosotras en un proyecto en el que nos hemos embarcado: «Cartografías arte+educación».

En Pedagogías Invisibles llevamos años detectando la existencia de un nuevo campo profesional en el que el arte y la educación se funden para crear nuevos espacios de aprendizaje y actuación. En ese terreno transdisciplinar, encontramos nichos de empleo contemporáneos donde se hibridan las figuras del profesional del arte y de la educación, y que hemos denominado *arteducador*. Con el propósito de visibilizar esta figura, analizar sus metodologías y generar un mecanismo de empleabilidad, hemos decidido hacer una investigación, que irá acompañada de un archivo (en formato web), en el que 30 arteducadores españoles o residentes en España nos darán sus visiones sobre qué significa ser un arteducador y cómo desarrolla su labor.

Además, hemos contado con las aportaciones de todas las compañeras de Pedagogías Invisibles y con varios informantes clave externos al grupo a quienes les hemos preguntado qué arteducadores deberían estar incluidos entre los 30 que aparecerán como representantes en España. Tu nombre ha sido mencionado en varias ocasiones, y creemos que sería importante que pasaras a formar parte de esta selección.

Como participante del proyecto, Pedagogías Invisibles realizaría un vídeo (de unos 3 minutos) sobre tu práctica, el cual grabaríamos en el lugar y momento en el que estuvieras realizando alguna de tus acciones-proyectos (para ello, nos coordinaríamos contigo para decidir qué proyecto podríamos grabar y cuándo, siempre teniendo en cuenta que tendrá que ser realizado durante los próximos 12 meses). Por otro lado, te haríamos llegar un cuestionario basado en la investigación, que ya hemos comenzado a desarrollar en Pedagogías Invisibles, sobre la figura del arteducador. Por último, te solicitaremos que rellenes una pequeña ficha en la que te pediremos datos básicos sobre tu desarrollo profesional para incluirlo en el archivo.

También queremos informarte de que estamos en estos momentos en conversaciones con Matadero Madrid para que este archivo de arteducadores esté, una vez terminado, alojado en su página web y pase a formar parte de sus archivos.

Todo el proyecto estará bajo licencia Creative Commons y pretendemos que sea una herramienta de uso entre todos los interesados en el arte+educación.

Esperamos que te interese nuestra propuesta y que te apetezca formar parte de este proyecto, con el que estamos muy ilusionadas. Creemos que ha llegado el momento de que por fin se visibilice la importancia del trabajo que estáis haciendo los arteducadores de este país y podamos, así, empoderar vuestra figura como agentes fundamentales de transformación no solo en el ámbito artístico y educativo, sino también en lo social.

Quedamos a tu disposición para que nos consultes cualquier duda o cuestión que quieras comentarnos, ya sea contestando a este *mail* o llamándonos directamente (Andrea: xxx xxx xxx).

Muchísimas gracias por todo.
Un abrazo,
Pedagogías Invisibles

pedagogías invisibles
arte + educación

Aunque hemos identificado la presencia de una figura profesional, a la que hemos llamado *arteducador*, trabajando en España, su labor apenas se conoce y tampoco está legitimada en el mundo del arte. Esta nueva figura está abriendo la posibilidad de ampliar las áreas de trabajo y, con ello, provocar un cambio de paradigma. Sin embargo, al no concederle la importancia que tiene, no se está investigando sobre ella ni se la está reforzando.

Desde el proyecto «Cartografías arte+educación» pretendemos detectar e investigar la labor profesional y las prácticas que desarrollan los arteducadores en España; indagar en sus condiciones laborales y su sostenibilidad económica. Para ello, hemos confeccionado este cuestionario (ya que valoramos que puede ser más reflexivo al ser por escrito) que nos permitirá conocer de cerca su situación actual.

Como comprobarás, hemos agrupado las preguntas en cuatro partes: datos personales; información sobre cuestiones labores y económicas; intereses y metodología de trabajo; y, por último, una reflexión final.

Tómate tu tiempo para contestar y, por favor, sé lo más minucioso/a posible en las explicaciones, ya que partimos de la idea de que hay una gran variedad de maneras de proceder, por lo que toda la información que nos puedas proporcionar será realmente útil para la investigación. De igual manera, te adelantamos que, después de analizar las primeras entrevistas, hemos decidido crear una serie de tablas de repuestas en algunas preguntas, para hacer más comprensibles ciertas cuestiones. En el caso de que no te sientas identificada/o con nuestra categorización, siempre eres libre de utilizar tus propias palabras.

Por último, queremos agradecerte tu colaboración en esta investigación.

INFORMACIÓN PERSONAL

Nombre:
Fecha de nacimiento:
Formación:

En esta investigación nos interesa abordar un nuevo perfil profesional que hemos detectado y al que hemos denominado arteducador. Esta es nuestra definición piloto del término:

Entendemos el perfil del arteducador como una figura profesional que tiene conciencia educativa y entiende el arte como vehículo de aprendizaje; en algunos casos, también contempla una faceta investigadora en su labor. Estas arteducadoras pueden trabajar tanto en ámbitos de arte contemporáneo y educación formal o no formal como en espacios vinculados a la comunidad. Entre las funciones de los arteducadores se encuentran: propiciar la transformación social, producir conocimiento o generar experiencias de aprendizaje que hacen énfasis en la participación y el pensamiento crítico.

¿Te identificas con esta definición o por el contrario cambiarías o añadirías algo? (Justifica tu respuesta)

A continuación, queremos indagar sobre cuestiones laborales relacionadas con este perfil, desde el espacio de trabajo hasta las condiciones económicas.

¿En qué espacio físico diseñas tu práctica profesional relacionada con este perfil?

Principalmente, ¿dónde la implementas?

¿Cuáles son las vías por las que consigues hacer proyectos? ¿Esperas a que te propongan los proyectos o realizas tú las propuestas?

¿Cómo das visibilidad a tu trabajo? (tanto tú directamente como la visibilidad que se le puede dar de manera externa)

¿Qué tipo de contratación normalmente se asocia a esta práctica?

¿Siempre facturas tus honorarios o en ocasiones es remunerado sin facturar?

¿Es tu primera y única fuente de ingresos o tienes que complementar con otros tipos de trabajos?

Aproximadamente, ¿cuáles son tus ingresos anuales obtenidos con esta actividad?
(Elige la franja que más se adapte)

0 – 2000
2001 – 4000
4001 – 6000
6001 – 8000
8001 – 10 000
10 001 – 12 000
12 001 – 14 000
14 001 – 16 000
16 001 – 18 000
18 001 – 20 000
más de 20 000

También estamos interesadas en conocer tus intereses como arteducador y tus metodologías de trabajo (desde el inicio del diseño, su desarrollo e implementación hasta su posible evaluación).

¿Podrías definir tu metodología?
Si te ayuda a concretar esto, piensa en un proyecto que represente tu trabajo como arteducador/a e intenta resumirlo o agruparlo en unas fases clave. Puedes acompañar esta pregunta de un esquema o dibujo (este nos lo puedes enviar en un archivo adjunto).

¿Quieres generar aprendizaje con tu práctica? ¿Y pensamiento crítico? ¿Cómo lo haces?
*Entendemos por *pensamiento crítico* el proceso mediante el cual se analizan, reflexionan y cuestionan conocimientos o actos cotidianos que se dan como verdaderos. Utilizar el pensamiento crítico significa crear una opinión personal y tratar de entender y evaluar los conocimientos que interpretan y representan el mundo.

¿Consideras los procesos participativos como algo significativo en tu práctica? ¿Cómo es esta participación?
Sabemos que los procesos de participación son difusos y a veces complicados de explicar, por esta razón hemos partido de las definiciones que Pablo Helguera utiliza en su artículo «Pedagogía para la práctica social: notas de materiales y técnicas para el arte social» (revista *Errata*, n.º 4) para simplificar esta pregunta. De esta manera, puedes marcar con una x el tipo de participación que consideres que más se acerca a tu práctica. Si no te identificas con ninguno, puedes utilizar la última casilla.

Participación nominal	El visitante o espectador o participante contempla el trabajo en forma reflexiva, pero con una distancia pasiva.
Participación simbólica	Al visitante se le pide que complete una tarea sencilla para contribuir a la creación de la obra.
Participación creativa	El visitante participa activamente en un proceso de diálogo o de creación a través del cual se desarrollarán sus propios pensamientos e ideas, con lo que contribuirá al contenido de la obra.
Participación colaborativa	El visitante tiene la responsabilidad de tomar la estructura previamente establecida y contribuir a la modificación de esta estructura, así como de los trabajos resultantes de esta estructura.
Otro tipo de participación	

¿Utilizas algún tipo de evaluación para valorar tu práctica? En caso afirmativo, ¿cómo lo haces?

De la misma manera, ¿realizas un seguimiento de su impacto? En caso afirmativo, ¿cómo?

¿Consideras que tu práctica implica una transformación social?
Como en el caso de la participación, hemos creado una tabla con los diferentes tipos de transformación social que nosotras pensamos que podemos encontrar en el trabajo de un arteducador.
Puedes marcar con una x con el que te sientas más identificada o utilizar la casilla para añadir otro.

Transformación conceptual	Arteducador como pensador crítico. Se exponen y analizan las interpretaciones y representaciones de la realidad de manera que se cuestionan los conocimientos que se asumen como verdaderos, objetivos y neutrales. Su intención es remover conciencias o realizar una denuncia ante una situación desfavorecida.
Transformación simbólica	Arteducador como dinamizador (social). Se desarrolla una práctica que de modo simbólico o indirecto incide sobre cuestiones sociales. Esta práctica se realiza con grupos concretos de la comunidad de forma colectiva/participativa con los que se generan procesos de aprendizaje. Uno de sus fines es empoderar a los participantes de la experiencia y generar una toma de conciencia colectiva.
Transformación ejecutiva	Arteducador como activista. Se desarrolla un proyecto que incide de modo directo y explícito sobre cuestiones y problemáticas en el tejido social. Incluiríamos aquí el activismo conjunto con grupos concretos de la comunidad.
Transformación estructural/legislativa	Arteducador como político/legislador. En este caso la intención última del proyecto es modificar alguna normativa o ley que regula un determinado contexto, cuestión..., tanto en escenarios «micro» (institutos, comunidades vecinales, barrios...) como en escenarios «macro» (legislaciones municipales, autonómicas o estatales).
Otro tipo de transformación social	

¿Entiendes tu quehacer como una práctica investigadora? ¿Por qué? ¿Y qué metodologías o herramientas de investigación sueles utilizar?

¿Has publicado algún artículo, trabajo, investigación, blog... sobre tu práctica como arteducador?

¿Cuáles son tus referentes prácticos y teóricos como arteducador? Puedes decirnos alguna referencia bibliográfica que consideres relevante

Por último, una reflexión final:

¿Te sientes legitimado como arteducador? ¿Cuál ha sido el proceso para ello?

Anexo 4

Guion que se siguió a la hora de grabar la entrevista en vídeo

Nombre de la persona o colectivo entrevistado.

Tipo de práctica que realiza.

Inicios de su trayectoria profesional relacionada con el arte+educación.

Coyuntura y motivaciones que le llevaron a desarrollar su labor.

Papel que desempeña lo educativo en sus proyectos.

Formas en las que los procesos artísticos están presentes en sus prácticas.

Potencial que, según su criterio, encierra el ámbito del arte+educación.

Créditos

Créditos

COORDINACIÓN
Andrea De Pascual
Carmen Oviedo

INVESTIGACIÓN
Paloma Manzanera
Eva Morales
David Lanau
María Acaso
Clara Megías

DISEÑO GRÁFICO
Clara Megías
Coco Moya
Christian Fernández Mirón

La identidad de este proyecto está inspirada en la obra *Viaggio nella fantasia* de Bruno Munari (1992)

VÍDEOS
Daniel Durán
Armand Rodríguez
Andrea De Pascual

WEB
Javier Burgos

EDICIÓN
Pía Paraja

FUNDACIÓN DANIEL & NINA CARASSO
Isabelle Le Galo
Carlos Almela-Mariscal